HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E SUAS FONTES

Sônia Maria dos Santos
Juliano Guerra Rocha
Organizadores

EDUFU

História da alfabetização e suas fontes

Sônia Maria dos Santos
Juliano Guerra Rocha
Organizadores

História da alfabetização e suas fontes

EDUFU

Sumário

Prefácio

No Brasil contemporâneo, vivemos tempos sombrios política e socialmente, provocados por ventanias questionáveis do ponto de vista ético e jurídico. Tempos em que, lamentavelmente, a educação e a ciência brasileira vêm sofrendo alterações normativas e cortes de verbas, que podem trazer sérios danos à formação de crianças, jovens e adultos. Essas áreas prioritárias para a construção do país democrático e autônomo, que parcela significativa da sociedade necessita e almeja, vêm sendo desgastadas.

O cenário que trago para iniciar este prefácio é constitutivo do valor que o livro "História da Alfabetização e suas fontes" possui no panorama dos estudos sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. É alentador tornar públicas pesquisas sobre a História da Alfabetização, pelo que contribuem para fomentar a discussão sobre balizas investigativas para a pesquisa da temática. As relevantes perguntas propostas pelos professores Sônia Maria dos Santos e Juliano Guerra Rocha, organizadores da obra, para orientar a elaboração dos capítulos do livro justificam essa contribuição: "Como utilizar as fontes selecionadas na historiografia da alfabetização? Quais são as potencialidades dessas fontes?". A contribuição vai além, entretanto. As pesquisas iluminam a compreensão de aspectos marcantes da tradição teórico-metodológica do campo e também podem ser relevantes para a contextualização de políticas públicas que possam se organizar tomando como norte o processo de alfabetização. E por que pressupor a organização de políticas públicas orientadas por uma compreensão histórica da alfabetização?

A relevância do que se aprende no processo de aprender a ler e a escrever é muito grande. Ou melhor: a relevância do que se aprende no processo de aprender a ler e a escrever pode ser muito grande. Será grande se projetarmos nesse processo uma abertura de janelas e portas para o mundo da escrita, o mundo historicamente formado e conformado pela escrita, para a leitura desse mundo e seu consequente alargamento. Especialmente em sociedades ocidentais, considerar o lugar que a escrita ocupa na estruturação

e hierarquização social, de vários modos; considerar também, em nível pessoal, o lugar variado que a escrita ocupa na vida de diferentes sujeitos, com diferentes formações, ações, profissões, ocupações, interesses, necessidades. E as implicações dessa perspectiva se vinculam à concepção de modos de entender o processo de alfabetização. Aí a dimensão histórica é fundamental.

Não estamos, professores, alunos e outros profissionais envolvidos no trabalho escolar, ensinando e aprendendo a escrita, partindo *do nada* para definir ações alfabetizadoras, "tirando o coelho da cartola". Estamos tratando de uma linguagem, portanto um arquivo vivo de conhecimentos, que vêm de longe, coberta e recoberta de muitos sentidos, muitos valores, pensando no horizonte bakhtiniano. Os sentidos e valores não são descolados desse objeto cultural, se optamos, por exemplo, pelo be-a-bá. Não. Eles continuam dinâmicos, remetendo a uma história, a um tempo, em que não tínhamos o conhecimento que temos hoje sobre o campo, sobre a escrita, mas remetendo também à tradição da escola de lidar com conhecimentos de forma estrutural e, com os alunos, de forma comportamental, assujeitando-os.

Não estou desconsiderando o be-a-bá, que fique claro. O be-a-bá é uma das dimensões da prática alfabetizadora, mas não lhe é suficiente. Não se aprende a língua oral nem a escrita sem analisá-las em suas unidades constitutivas. A questão é refletir sobre quem realiza a análise ou como promovemos situações pedagógicas que provoquem crianças, jovens e adultos a analisar a língua. Ações que os levem a pensar, discutir, conjecturar sobre como a língua produz sentido, compreendendo como ela se organiza em suas determinações e indeterminações (cf. Franchi, 1992). Para tanto, é preciso fazer análises, entendendo o que Franchi destacou muito claramente no prefácio ao livro *Portos de passagem* (Geraldi, 1991): não existe discurso sem língua, mas também não existe língua sem discurso.

É no texto que a língua produz sentido e é por meio de textos também, conversando, expondo, discutindo, ouvindo, contrapondo que, nas classes de alfabetização, isso acontece. E textos vêm de longe. Não inauguramos a língua quando começamos a utilizá-la; entramos na corrente histórica da língua, da sociedade. Daí podemos dizer que, na alfabetização que postulamos, a escrita é aprendida em importantes diálogos com a história. E muito dessa historicidade é carreada pela/na fala dos aprendizes, nos diferentes sentidos que trazem de suas histórias de vida, suas origens, banhados na oralidade cotidiana de seus grupos culturais. A riqueza das salas de aula se manifesta esteticamente no fluxo de valores que se aproximam, em algumas situações, e se afastam, em muitas outras. Vozes sonantes e dissonantes com as vozes da escola; vozes impregnadas de experiências históricas que nem sempre vivemos, mas que falam de nós, falam daqueles que ocupam o espaço da sala de aula conosco.

É falando que aprendemos sobre a leitura e a escrita, é lendo e escrevendo que aprendemos a ler e a escrever textos plenos de vida – da vida dos alunos, da vida social, de histórias de vida, de vidas passadas e futuras, entre tantas outras possibilidades de vida. Ir ao encontro de histórias da História da Alfabetização no nosso país nos encaminha para ampliar o conceito de alfabetização – projetar um processo crítico de aprendizagem da leitura e da escrita... Que vá além do conhecimento da escrita e da leitura de frases e textos simples... Que transborde em muito a aprendizagem do sistema alfabético de escrita, para não restringir as possibilidades de transformação dos sujeitos, no que diz respeito a

aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos... Que não restrinja também as possibilidades de mudança de determinados grupos sociais, em relação a efeitos de natureza social, cultural, política e econômica.

Na direção apontada, pesquisas sobre a História da Alfabetização, colocando em destaque diferentes fontes, revelam meandros que contribuem para aprofundar o entendimento de fatores condicionantes e determinantes de políticas e práticas que vêm tonalizando os modos de alfabetizar em nossa sociedade. Falas, manuais, cartilhas, livros de leitura, publicações na imprensa, representações imagéticas, documentos, toda essa variedade de fontes é estudada no livro, movimentando diálogos, resistências e proposições que constituem o painel historiográfico da alfabetização no Brasil.

Embora não se caracterize como um estudo de natureza histórica, e sim de caráter bibliográfico, podemos lembrar aqui o trabalho pioneiro da professora Magda Becker Soares (Soares, 1987) de inventariar e sistematizar a produção de conhecimento da área de alfabetização, no período de 1961 a 1986, com a chancela do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. No período estudado pela autora, a dimensão histórica não se explicita, sobressaindo a dimensão dos métodos de alfabetização e das dificuldades de aprendizagem. Na segunda etapa da mesma pesquisa (Soares; Maciel, 2000), o inventário chega a 1989 e, dentre 219 estudos, somente um é caracterizado como histórico. No relatório da pesquisa, é destacada a importância da investigação sobre "o processo de construção do saber alfabetização e do fazer alfabetização, no Brasil, desvendando as relações entre esse saber e esse fazer e o econômico, o político e o social, em cada momento histórico" (p.63). Estudos brasileiros na perspectiva da História da Alfabetização ganham força a partir, principalmente, da década de 90 do século XX.

Algumas autoras que iniciaram pesquisas históricas na década de 1990, pesquisadoras experientes e renomadas na área, estão aqui, como autoras de capítulos do livro: Cancionila Janzkovski Cardoso, Francisca Isabel Pereira Maciel, Isabel Frade, Lázara Nanci de Barros Amâncio, Silvia Aparecida Santos de Carvalho e Sônia Maria dos Santos. Novos pesquisadores foram convidados a se juntar a elas, incrementando ainda mais a investigação histórica sobre alfabetização no Brasil.

Supomos que o crescente movimento de interesse por estudos históricos esteja associado ao também crescente interesse de pesquisadores por estudos de autores como Vigotski, Benjamin, Bakhtin, Wallon, Luria, entre outros, da chamada perspectiva histórico-cultural, ressalvando-se diferenças de tema, foco e abordagem. Esses autores concebem a materialidade e a historicidade dos sujeitos, dos conhecimentos e do mundo, marcando os espaços-tempos em que vivem/agem e sendo marcados por eles.

A perspectiva histórico-cultural tem levado a novas posições teórico-metodológicas tanto no plano da investigação quanto das práticas. Acompanhando Bakhtin (Bakhtin, 1988; Volochínov, 2013), endossamos a vertente filosófica da linguagem, integrada a uma semiologia que se distingue pelo tratamento simbólico e ideológico da realidade político-social. Nesse viés, a linguagem possibilita ao sujeito se constituir socialmente, interagindo com os demais, e materializando suas experiências, que organizam e tensionam a vida, coletiva e individualmente. Bakhtin destaca a ação da linguagem sobre os sujeitos e a ação desses sobre a linguagem e sobre o outro do discurso. Não se trata, portanto, de uma linguagem determinada, com sentidos e formas

definidos a priori; ao contrário, sentidos e formas se constroem historicamente nos espaços-tempos mesmos da enunciação, nos movimentos enunciativos dos sujeitos que são incessantemente renovados.

Uma concepção de alfabetização que não limite e empobreça os usos sociais da linguagem torna possível fazer do ensino da escrita e da leitura na escola uma atividade criadora e emancipadora. A criação e a emancipação são fundamentais em tempos de tantos assombros, para dar conta de urgências importantes na construção e fortalecimento do campo da alfabetização, nos debates enfrentados, na divulgação e produção de pesquisas na área e, sobretudo, na luta pela alfabetização como direito de todos.

Colegas professores e pesquisadores, eis um livro promissor para continuar nos instigando a refletir sobre: novas formas de fazer pesquisa em História da Alfabetização; uma revisão nos cursos de formação de professores; e a criação de alternativas de trabalho no processo de alfabetização que acontece nas salas de aula. Trata-se de um período fundamental do tempo de escolarização, pela abrangência que as atividades de falar, ouvir, ler e escrever possuem na escola e na vida em sociedades letradas. É nessa direção que as políticas públicas voltadas para a escola básica devem ter como horizonte os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. A compreensão pelos professores do trabalho com a escrita na escola, na perspectiva da práxis histórica da linguagem, faz muita diferença. E conhecer caminhos, vielas e igarapés trilhados no passado para vivenciar o processo de alfabetização é parte da possibilidade de organizar uma interpretação desse processo que não aprisione crianças, jovens e adultos, mas que os redimensione e fortaleça individual e coletivamente como pessoas públicas que podem ser, participando de modo engajado dos processos sociais. Vamos à leitura!

Cecilia Maria Aldigueri Goulart
Universidade Federal Fluminense

Referências

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHÍNOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 4ª. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1988.

FRANCHI, Carlos. Prefácio. GERALDI, João W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FRANCHI, Carlos. Linguagem - atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos linguísticos*, Campinas, *22*, 1992[1977], p.9-39.

SOARES, Magda B. *Alfabetização no Brasil*: o estado do conhecimento. Brasília: MEC/INEP/REDUC, 1987.

SOARES, Magda B.; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000. (Série Estado do Conhecimento).

VOLOCHÍNOV, Valentin N. (Do Círculo de Bakhtin). *A Construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2013.

Fragmentos históricos da formação continuada do alfabetizador no Brasil

Juliano Guerra Rocha
Sônia Maria dos Santos
Marília Villela de Oliveira

Com a implantação da República brasileira, em 1889, um dos ideais proclamados foi o da organização da instrução pública. Nessa época, segundo Veiga (2007), estima-se que 85% da população não sabia ler e escrever. No entanto, se a Constituição de 1891 enfatizava a oferta da instrução secundária e da educação superior, em contraposição, legitimava o direito ao voto apenas aos cidadãos que não eram analfabetos. Dadas essas circunstâncias e pela apatia do povo no processo de instauração da República, temos o que Carvalho (1987) nomeia de uma comunidade de "bestializados". Não obstante, como o próprio autor nos alerta, tal atitude consistia numa forma de resistência do povo, que entendeu que o novo regime pouco tinha contribuído para a consolidação da participação popular. Diante disso, podemos constatar como se compôs, no Brasil, a ideia de Estado Democrático de Direito: as garantias de liberdade e direitos dos brasileiros sempre foram cerceadas por uma alienação (re)velada, quer seja pela falta de oferta da educação, quer pela exclusão de uma parcela da população da escola.

A formação do professor, no decurso da história da educação do Brasil, saiu de uma ênfase privada e elitista, passando a ser uma questão de ordem pública e social. De forma mais evidente, desde a Primeira República projetava-se, na figura do professor, a responsabilidade de propagação do ideário republicano de formação do cidadão civilizado. Nesse período, as Escolas Normais difundiam esses ideais formando mestres habilitados para cumprir as demandas do Estado no que tange ao desenvolvimento das letras, artes e ciência. Esse cenário incita algumas indagações no contexto dessa obra: Qual a figura do professor na sociedade moderna? Como o Estado enxerga o professor? O Estado ainda utiliza os cursos de formação docente (inicial e continuada) para difundir suas ideias e políticas de/sobre educação?

Tais questões são formuladas em meio a algumas notícias/fatos que nos afligem e enchem de incertezas, a citar: o projeto de lei sobre o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB), a

implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Portaria do MEC (Ministério da Educação) nº 826, de 7 de julho de 2017, que trata sobre o novo formato do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), dentre outros acontecimentos que colocam em risco a democracia brasileira e o direito à diversidade e livre expressão. Ocupando as frestas dos sistemas de educação e de suas políticas, como concebe o educador Paulo Freire, reiteramos que ensinar não é um ato neutro e, por isso, tem um caráter político:

> A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. Daí sua politicidade, ou seja, a impossibilidade de se separar educação e política. Aliás, uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não apenas é irreal, mas perigosa (Freire, 2001, p.172).

Essa politicidade intrínseca à educação encoraja o diálogo e a certeza da inconclusão do ser humano e, também, "uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão" (Freire, 2002, p.38). Parte daí o objetivo deste capítulo: indagar e refletir acerca dos programas de formação continuada destinados aos professores alfabetizadores no Brasil, lançados a partir dos anos 2000. Vale frisar que não por acaso o objetivo está introduzido por dois verbos, sendo o primeiro o verbo indagar, já que acreditamos "ser sempre necessário não ter certeza, isto é, não estar excessivamente certo de 'certezas'" (Freire, 2011, p.210).

Três programas e o mesmo problema: a alfabetização de crianças

A alfabetização é um problema secular no Brasil: como garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas? Qual o melhor caminho ou perspectiva ou método para se alfabetizar uma criança?

Nessas duas questões poderiam ser incorporadas diversas outras, privilegiadas por professores, teóricos e/ou iniciativas governamentais. Não faltam perguntas e excedem dissonâncias na área da alfabetização, o que exige de nós, "ainda que reconhecendo múltiplos SABERES e múltiplos FAZERES, não nos fecharmos excessivamente cada um, cada grupo, na sua certeza, mas juntarmos as nossas certezas para realizarmos o nosso QUERER para a alfabetização" (Soares, 2014, p.35).

Embora os dados estatísticos revelem que vem crescendo o número de alunos matriculados e frequentando a escola, em contraposição atestam que as crianças e adolescentes não conseguem concluir os ciclos do ensino fundamental dominando, com fluência, as habilidades de leitura e escrita. Como assevera Mortatti (2016, p.169), "se temos tantas crianças que não conseguem ler e escrever, há algo de errado com o sistema de ensino". Aqui, temos um ponto a ser pensado e recorrentemente problematizado: onde está concentrada a dificuldade da escola em alfabetizar?

Consideramos que as políticas neoliberais no Brasil, sobretudo a partir da década de 90 do século XX, retomaram o velho e ainda usual discurso de que estaria na figura do professor a grande responsabilidade pelo fracasso no processo de ensino e aprendizagem. Essas políticas deram destaque isolado ao professor e à sua formação; contraditoriamente, Soares (2008) adverte que o que vimos foi uma precarização, esvaziamento e aligeiramento de conteúdos nos processos de trabalho e formação docente.

Em contraste, entendemos que a formação continuada dos professores é uma questão essencial, mas que, sozinha, não é suficiente para garantir a alfabetização de todas as crianças. Há que se investir em tantas outras políticas de educação, dispondo de materiais impressos e digitais, aprimorando a infraestrutura escolar, garantindo a gestão democrática, melhorando as condições de trabalho, jornada e salário dos professores, e uma série de medidas e ações para a efetivação de um sistema educacional democrático, que alcance os princípios já promulgados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Cientes da integração necessária entre as áreas das diferentes políticas de educação, que também precisam dialogar com as políticas públicas de outros setores, refletiremos, doravante, sobre três programas de formação continuada, lançados a partir dos anos 2000, destinados aos professores alfabetizadores de todo o território brasileiro: o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), o PRÓ-LETRAMENTO – Mobilização pela Qualidade da Educação (Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental) e o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

Esses programas se originaram tanto da valorização do saber docente quanto do discurso da educação como fator estratégico de desenvolvimento social e econômico. Atualmente, esse discurso é recontextualizado, sendo a ênfase central das reformas educacionais não mais a expansão da escolarização, praticamente alcançada no Brasil na educação básica, mas a equidade, entendida como a oferta eficiente e eficaz do ensino, de modo a garantir condições de aquisição de habilidades e informações que permitam competir no mercado profissional. Essas políticas, com seus discursos de valorização do professorado e de seus saberes, trazem também a responsabilização e práticas gerencialistas e performativas.

O primeiro programa, o PROFA, surgiu no processo de desenvolvimento de outro programa implantado pelo Governo Federal, o "PCN em Ação". Esse último foi criado em 1999, pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), com o objetivo de divulgar e estudar os referenciais curriculares,[1] a partir de encontros, trabalhos coletivos e trocas de experiências nas escolas. O público alvo eram professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos e os professores que atuavam nas classes "de alunos portadores de necessidades especiais, em função de deficiência auditiva, visual, física ou mental" (Brasil, 1999, p.9). Como resposta a uma demanda, detectada através dos relatórios de avaliação do "PCN em ação",[2] por formação específica e aprofundada sobre alfabetização, foi criado o PROFA. Tendo como teoria de base a Psicogênese da Língua Escrita, formulada por Ferreiro e Teberosky (1985), e sob supervisão da Professora Telma Weisz, o PROFA foi implantado em 2001,[3] com o objetivo central de "combater a repetência e

---

[1] Principalmente, os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e os RCNEIs – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

[2] Os coordenadores do "PCN em Ação", nos municípios, enviavam à SEF regularmente um relatório das atividades realizadas nos encontros de formação. Alguns desses relatórios estão disponíveis na internet.

[3] O lançamento do PROFA ocorreu em 25 de abril de 2001; na ocasião, esteve presente Emilia Ferreiro, homenageada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, que também reconheceu a influência do pensamento de Ferreiro no Brasil: "quero então, terminar essas brevíssimas palavras, dizendo que pessoas como a Senhora que, realmente, inovaram e

evasão escolar de crianças, jovens e adultos" (Brasil, 2001a, p.12). O curso estava organizado em 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% ao trabalho pessoal. O grande mote do PROFA foi combater as metodologias tradicionais de alfabetização, reafirmando a emergência do construtivismo:

> Um trabalho de investigação que desencadeou intensas mudanças na maneira de os educadores brasileiros compreenderem a alfabetização foi o coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil com o título *Psicogênese da língua escrita*, em 1985. A partir dessa investigação, foi necessário *rever* as concepções nas quais se apoiava a alfabetização. E isso tem demandado uma *transformação radical* nas práticas de ensino da leitura e da escrita no início da escolarização, ou seja, na *didática da alfabetização* (Brasil, 2001b, p.8, grifos nossos).

Nos cadernos do programa, a ideia da dificuldade histórica da escola em alfabetizar e o fracasso escolar são justificados "culpando" os métodos tradicionais que desconsideram a criança e seu saber. O discurso mantido é o da revisão e transformação de práticas, por meio da formulação de uma nova didática de alfabetização, o que provocou uma confusão conceitual dos professores na apropriação da teoria da psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1985), já que essa tinha o objetivo de explicar o processo de aquisição da língua escrita e não de propor um método para alfabetizar.

Em 2003, o PROFA foi extinto, no entanto suas ideias tiveram uma grande repercussão no Brasil,[4] já que, a partir de então, a teoria construtivista foi "assumida" como alicerce de muitas propostas do MEC e de documentos curriculares (municipais ou estaduais)[5].

Em junho desse mesmo ano, o Ministro da Educação Cristovam Buarque, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, lançou o Programa "Toda Criança Aprendendo" (BRASIL, 2003a). As políticas delineadas por esse documento estavam organizadas em quatro eixos:

> (1) a implantação de uma política nacional, a começar, em 2003, com o incentivo à *formação continuada dos professores dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental*; (2) a ampliação do atendimento escolar, por meio da extensão da jornada e da duração do ensino fundamental; (3) o apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação pública, também focalizando, em 2003, o alunato dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; (4) a implementação de programas de apoio ao *letramento* da população estudantil (BRASIL, 2003a, p.6, grifos nossos).

---

que deram uma colaboração no seu país de nascimento, no seu país de adoção, nos países como o Brasil, são pessoas que merecem todo o nosso reconhecimento. Essa medalha é uma pequeníssima expressão desse reconhecimento" (CARDOSO, 2001, p.249).

[4] Após os seis primeiros meses de existência do PROFA, o Relatório da Gestão Financeira (exercício 2011), da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, apontava que eram 169 núcleos de formação, organizados em 1.188 municípios brasileiros (BRASIL, 2001a, p.16).

[5] Sobre isso, cf. a pesquisa realizada por Leal *et al.* (2014).

No trecho, percebemos dois enfoques importantes: o primeiro está na ênfase dada à formação dos professores das séries iniciais, justificada pela realidade brasileira daquele momento: "mais da metade das crianças com 10, 11 ou 12 anos de idade não sabem ler direito, apesar de terem frequentado a escola por, no mínimo, quatro anos" (Buarque, 2003, p.3). O segundo foi o destaque dado ao termo letramento, o que provocou uma entrada dessa terminologia nos documentos oficiais do MEC, e à compreensão do que é aprender e ensinar a ler e escrever. Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais e os cadernos de formação do PROFA já trabalharem com o conceito de letramento, aqui o vemos oficializado como norteador de uma política.

Como resposta ao programa "Toda Criança Aprendendo", em 9 de junho de 2003 o MEC publicou a portaria nº 1.403, que gerou diversas polêmicas, sobretudo pela implementação do Exame Nacional de Certificação de Professores. Nessa mesma portaria, estava prevista a criação de uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (artigo 1º, inciso III), "constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores" (Brasil, 2003b, p.1). Com a posse do novo Ministro da Educação, Tarso Genro, essa portaria foi revogada e substituída por outra, a nº 1.472, de 6 de maio de 2004, que instituía o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Esse Sistema foi incorporado ao Plano de Qualidade para a Educação Brasileira, proposto por Tarso Genro e aprovado no Senado Federal em março de 2005. Neste plano, estava incluída a criação do programa PRÓ-LETRAMENTO, cujo objetivo se centrava na formação continuada de professores das séries iniciais para "melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental" (Brasil, 2012a, p.1).

A formação oferecida no PRÓ-LETRAMENTO (PL) estava organizada em dois volumes: o de Alfabetização e Linguagem e o de Matemática. Cada volume correspondia a 120 horas de formação, distribuídas em 84 presenciais e 36 à distância. Em 2007, o PL foi incorporado a outras estratégias para consecução do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), que previa a meta: "alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico". A Provinha Brasil,[6] aplicada pela primeira vez em abril de 2008, surgiu como resposta a essa demanda.

Logo, o PL, na trajetória dos programas de formação destinados aos professores alfabetizadores, balizou algumas tentativas para a implantação de uma proposta nacional de currículo e avaliação nas séries iniciais. O volume sobre *Alfabetização e Linguagem* (BRASIL, 2008) trazia uma sugestão de currículo,

[6] A Provinha Brasil era uma avaliação formulada pelo Ministério da Educação e aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental. Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, tinha por objetivo diagnosticar o nível de alfabetização das crianças. Era aplicada duas vezes ao ano, no primeiro e segundo semestres. Foi extinta em 2017, por meio do Ofício nº 127/2017/GAB-INEP, de 16 de fevereiro de 2017, assinado pela Presidente Substituta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Eunice de Oliveira Ferreira Santos, com a justificativa de que haveria necessidade de revisão da matriz de referência da Provinha Brasil, devido às mudanças previstas pela BNCC.

organizado em eixos, bem como um modelo de avaliação diagnóstica a ser aplicada nas salas de aula. Um dos diferenciais do PL foi o pagamento de bolsas aos tutores, responsáveis por participar das formações oferecidas nas universidades e concretizar os encontros de formação com os professores nos municípios.

Em 2012, o MEC lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Diferente dos programas de formação já mencionados neste capítulo (PROFA e PL), as ações do Pacto foram organizadas em quatro eixos de atuação: 1) Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) Avaliações sistemáticas; 4) Gestão, mobilização e controle social (Brasil, 2012b).

No que se refere à ação de formação continuada dos alfabetizadores, a portaria do MEC nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que definia categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC,[7] alertava sobre o modelo e objetivo da formação a ser oferecida aos alfabetizadores do Brasil:

> Artigo 1º: A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto (Brasil, 2012c, p.15).

Não diferente de outras tantas reformas/leis da educação nacional, o PNAIC reafirma, no seu cerne, a proposta de uma articulação – para não dizer padronização – dos modos de se ensinar nas salas de aula com as referências curriculares e pedagógicas do MEC.

Até a conclusão de escrita deste capítulo, o PNAIC está em funcionamento.[8] Em 2013, o foco foram os estudos em alfabetização em língua portuguesa; em 2014, matemática; em 2015 e 2016, a tônica foi a integração entre as áreas de conhecimento na alfabetização e letramento das crianças.[9] A formação de caráter presencial foi amparada pelos cadernos de formação do PNAIC, que trouxeram, desde 2013, a proposição de um currículo do ciclo de alfabetização organizado através de direitos de aprendizagem. A ênfase na estrutura de um ciclo de alfabetização, com a garantia de 600 dias letivos para a criança se alfabetizar, foi reiterada pela perspectiva de introduzir, aprofundar e consolidar habilidades nas diversas áreas do conhecimento, durante o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

---

[7] Em relação às regras de concessão de bolsas de estudo e pesquisa no modelo do PL, o PNAIC ampliou a oferta, concedendo bolsas de incentivo à formação aos professores alfabetizadores, no valor de duzentos reais.

[8] "De acordo com dados disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto), em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático" (BRASIL, 2017b, p.3-4).

[9] Para mais informações acerca do PNAIC 2017, cf. *Documento Orientador PNAIC 2017* (BRASIL, 2017b).

No contexto do PNAIC, foi instituída, em 2012, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA),[10] destinada aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, ano em que haveria o fechamento do ciclo de alfabetização e, por isso, a conclusão do processo de alfabetização. Desse aspecto emana o slogan do PNAIC: "Todas as crianças alfabetizadas até os 8 anos de idade".

No que se refere ao seu conteúdo (concepções teóricas e metodológicas que o embasaram), percebemos uma aproximação entre as propostas do PL e do PNAIC. Essa aproximação foi declarada no Caderno de Apresentação do PNAIC (Brasil, 2012d), ao afirmar que a concepção de alfabetização, já definida pelo PL, seria retomada na formação. Sob as terminologias do *alfabetizar letrando* ou da *alfabetização e letramento* ou da *alfabetização numa perspectiva do letramento*, notamos que os conceitos de alfabetização e letramento seguiram as contribuições da teoria desenvolvida, sobretudo, por Magda Soares. A base construtivista é evidenciada em ambos os programas, e foi retomada, especialmente, na teorização do aprendizado do sistema de escrita alfabética e das hipóteses de aquisição da escrita, como percebemos no excerto abaixo:

> Como discutido nos outros cadernos desta unidade, além de inserir o aluno nas situações de letramento, é necessário levá-lo a refletir sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). O aluno precisa compreender o que a escrita nota e como deve acontecer essa notação. Embora acreditemos que a reflexão sobre tais princípios deve ser aprofundadas no ano 1, não é difícil encontrarmos situações em que o professor se depara com alunos que chegam ao ano 3 sem o domínio inicial do SEA. *Nesse sentido, é importante desenvolver estratégias de trabalho que possibilitem o avanço dessas crianças, a fim de que, ao término do ano, estejam, pelo menos, no nível alfabético de escrita e tenham aprendido muitas das correspondências letra-som de nossa língua* (Brasil, 2012e, p.7, grifos nossos).

Por fim, não podemos negar que, apesar de haver críticas aos programas de formação continuada oferecidos pelo MEC e voltados aos alfabetizadores, o Brasil começou, na última década, a arquitetar uma política pública nacional de alfabetização, o que, por si, já é um avanço. Porém, consideramos que a formação docente não pode seguir modelos hegemônicos emoldurados no ponto de vista de que o professor em sala de aula "não sabe" e que a formação irá ensiná-lo a "fazer certo". À vista disso e alertados por Maciel (2014) de que a temática da formação do professor alfabetizador tem se tornado um objeto crescente de pesquisas em teses e dissertações, faz-se necessário constituir um panorama de como os programas de formação continuada dos alfabetizadores estão sendo retratados nas pesquisas sobre alfabetização, de modo a observar o que essas investigações têm compreendido acerca da realidade brasileira, "para que, compreendendo-a, se possa nela intervir, alterá-la, mudá-la" (Soares, 2006, p.471). Eis o convite.

---

[10] A ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) compõe o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e tem por objetivo: "1) avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental. 2) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino. 3) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional" (BRASIL, 2013, p.7). Os alunos são avaliados em leitura, escrita e matemática. Em 2016 foi realizada a terceira edição da ANA.

À guisa de conclusão

No Brasil, os anos de 1980 foram marcados pela divulgação de teorias no campo da alfabetização que incitaram um movimento de rupturas de paradigmas. Desde então, duas perspectivas, notadamente, tiveram maior influência na formulação de concepções e políticas de educação: a primeira, a psicolinguística, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky; e a segunda com enfoque mais social, desenvolvida por Magda Soares. Nessa mesma década, começava também a circular a proposta discursiva de alfabetização, de base sociointeracionista, pensada por Ana Luiza Bustamante Smolka (1988).[11]

No entanto, embora as ideias de Smolka tenham influenciado uma geração de pesquisadores, a dimensão discursiva da alfabetização foi pouco explorada nos documentos oficiais do MEC, a citar, os cadernos produzidos para subsidiar a formação dos professores alfabetizadores no âmbito dos programas federais analisados neste capítulo.

A faceta eminentemente política da alfabetização, as denúncias feitas sobre uma escola que segrega, exclui e desconsidera os conhecimentos dos alunos, bem como o embate com os modelos hegemônicos de se pensar a aquisição da escrita talvez tenham feito com que a proposta de Smolka não fosse considerada pelos poderes públicos, provocando um ofuscamento de suas conjecturas. Mas, não tardiamente, vemos uma atual efervescência das ideias da autora, nas resistências aos modos de se ensinar e aprender a leitura e a escrita, que desconsideram a alfabetização como processo, retendo-a como resultado e um fim em si mesma.

A proposta discursiva considera que, na sua gênese, a alfabetização baseia-se na constituição de sentidos, sendo, portanto, imprescindível propagar a noção de que a criança é repleta de conhecimentos, aprende pelas experiências, pela ação coletiva e individual, e, deste modo, não há pré-requisitos para se alfabetizar e a aprendizagem não se dá por níveis/fases/escalas de evolução, que enquadram e normalizam os saberes na infância.

Consideramos que a criança, desde a mais tenra idade, é autora e leitora de textos. Por meio das interações e da função transformadora da linguagem, a leitura e a produção textual vão se aperfeiçoando.

Acreditamos, também, que a criança atribui sentidos às coisas ao seu redor, através da fala, escuta, gestos e tantas outras formas de manifestação. Logo, não é repetindo incisivamente letras e palavras soltas que conseguirá apreender a dimensão viva da língua.

Diante dessas crenças e refletindo sobre os fragmentos históricos relacionados no decorrer desse trabalho, expandimos o diálogo já iniciado por Andrade (2017) acerca da concepção discursiva de formação de professores alfabetizadores.

Defender essa natureza da formação docente passa, necessariamente, pela convicção de que a proposta discursiva de alfabetização tem muito a contribuir nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento de uma escola *verdadeiramente inclusiva* e, por isso, *verdadeiramente alfabetizadora*.

[11] O livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, de Smolka, foi lançado em 1988 e corresponde à versão da tese de doutorado da autora, defendida em 1987 (SMOLKA, 1987).

Ao mesmo tempo, reconhecemos que não se trata de defender uma proposta em detrimento de outras, mas de envidar esforços na tentativa de dialogar, de buscar consensos, pois, como Freire (1987, p.46) nos ensina, a "autossuficiência é incompatível com o diálogo". Claro que a busca de consensos não significa o silêncio por parte de um dos interlocutores, pelo contrário, os pontos de vista precisam ser reavaliados durante o debate, para que, como Soares (2014, p.34) orienta, haja um "entendimento, entre os que defendem diferentes teorias, de que a sua teoria não esgota o processo de alfabetização".

Destarte, a partir de nossas experiências, gostaríamos de refletir em relação a três pontos da formação continuada dos alfabetizadores nos moldes discursivos, apoiando-nos no encontro entre a perspectiva freireana e a do círculo bakhtiniano. O primeiro ponto é sobre a fala e a escuta nessa proposta dialógica. O segundo, do inacabamento do sujeito. E, o terceiro, da consciência crítica da práxis.

Na constituição do diálogo, Bakhtin e Freire concordam que há controvérsias, lutas de classe e que a polêmica instaurada ocasiona um julgamento de valores, fruto de um posicionamento ideológico dos envolvidos. Essas contradições são a força motriz das correntes de pensamento e do avanço das ciências. Para tanto, as vozes dos interlocutores não se dão num sistema de opressor *versus* oprimido, ou de quem sabe *versus* quem vai aprender, ao contário, elas se relacionam dialogicamente entre fala e escuta:

> A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (Freire, 2006, p.132).

No contexto de formação continuada, esses ensinamentos de Paulo Freire tornam-se aplicáveis na medida em que os saberes e experiências dos professores sejam considerados para condução dos momentos de estudo e reflexão. Além disso, que os planejamentos dos encontros sejam feitos de forma flexível, de modo que o que estará em jogo não é o cumprimento de uma pauta, centrada na voz do formador ou do orientador de estudos, mas o crescimento profissional e intelectual de todos os sujeitos envolvidos na situação. Por essa razão, "dá-se a palavra ao professor sempre que ele deseje, instiga-se a discussão e retoma-se cada uma das falas enunciadas em outras falas [...]" (Andrade, 2017, p.303). E, também, "deve-se antes se perguntar do que precisa o professor. Qual é a demanda do interlocutor com que desejamos encontrar? Qual é a sua necessidade?" (Andrade, 2011, p.92).

Nesse ponto é preciso parar e questionar: a formação continuada oferecida pelos programas federais, PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC, abriam esse espaço de interlocução com o professor? As realidades regionais e municipais eram consideradas? As demandas, desejos, curiosidades de cada grupo de professores eram respeitadas na proposição dos encontros de formação?

À vista disso, o segundo ponto que consideramos preponderante na proposta discursiva de formação docente está no princípio da condição de inacabamento do sujeito:

> Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo — pelo menos no que constitui o essencial da minha vida – devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade (Bakhtin, 1992, p.33).

A compreensão de que o ser humano é inacabado ratifica a crença de que aprendemos sempre e com o outro. Ninguém é detentor de verdades prontas e irrefutáveis, e por esse motivo as trocas de experiências e a conversa entre pares precisam ser valorizadas no ambiente escolar. Desse modo, "se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer" (Freire, 2006, p.153). Freire (1987) ainda aponta que a consciência do seu inacabamento, como uma manifestação exclusivamente humana, faz com que a educação evolua permanentemente.

Por fim, na formação docente é fundamental que se desperte no professor a consciência crítica da prática pedagógica, um ponto considerado perigoso para as hegemonias políticas. Pessoas mais conscientes de seu fazer tendem a questionar e não aceitar passivamente um regime antidemocrático. Perguntando sobre si e seu trabalho, começam a enxergar melhor a realidade que as cerca e cobrar medidas, manifestam-se publicamente e incomodam.

Bakhtin/Volochínov, ao tratarem da consciência, demonstram que ela é socialmente constituída, assegurando que "a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) [...]" (Bakhtin/Volochínov, 2014, p.34). Para despertar essa consciência entre os professores é essencial que os programas de formação considerem os seus saberes, dando-lhes liberdade de criação, autonomia para produzir e decidir caminhos, oportunizando-lhes constantemente momentos para refletir sobre o seu fazer. "Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 2006, p.44).

Referências

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Uma proposta discursiva de formação docente. *Revista Práticas de Linguagem*, Juiz de Fora, v.1, n.2, julho/dezembro de 2011.

______. Por uma formação de professores em moldes discursivos. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes (Orgs.). *Políticas e práticas de alfabetização*. Recife: Editora UFPE, 2017.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC Editora, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

______. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. htm>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

______. *Programa de desenvolvimento profissional continuado:* alfabetização. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.

BRASIL. *Relatório da gestão financeira do exercício de 2001 da Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sef2001.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

______. *Programa de formação de professores alfabetizadores:* documento de apresentação. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 2001b.

______. *Toda criança aprendendo*. Brasília: MEC, 2003a. Disponível em: <http://www. dominiopublico.gov.br/download/texto/me001798.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

______. *Portaria MEC nº 1.403, de 09 de junho de 2003*. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. 2003b. Disponível em: <http://portal.mec. gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

______. *Portaria MEC nº 1.472, de 6 de maio de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. 2004. Disponível em: <http://unigranrio.com.br/_docs/cpa/portaria_2004_1472.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

______. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2007. Disponível em: <http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 14 de agosto de 2017.

______. *Pró-letramento:* programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2008.

______. *Pró-letramento:* programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Guia Geral. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2012a.

BRASIL. *Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define diretrizes gerais. 2012b. Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 14 de agosto de 2017.

______. *Portaria MEC nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012*. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2012c. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf /port_1458_141212.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

______. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:* formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

______. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:* o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos. Ano 3, unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

______. *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA):* documento básico. Brasília: INEP, 2013.

______. *Portaria MEC nº 826, de 7 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2017a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images /pdf/porta ria_826_07072017.pdf>. Acesso em: 05 de agosto de 2017.

______. *Documento Orientador PNAIC 2017*. 2017b. Disponível em: <http://pa cto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador_versao_final_20170720.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

BUARQUE, Cristovam. Aos educadores brasileiros. In: BRASIL. *Toda criança aprendendo*. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto /me001798.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Biblioteca da Presidência da República*. Discurso na abertura da teleconferência sobre o programa de formação de professores alfabetizadores e condecoração com a Ordem Nacional do Mérito Educativo à Doutora Emilia Ferreiro. Brasília, 25 de abril de 2001. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br / presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos/2o-mandato/2001/36.pdf/vie w>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o* Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

______. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

______.*Educação e atualizada brasileira*. São Paulo: Cortez, 2002.

______. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

______. *Alfabetização:* leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Ofício nº 127/2017/ GAB-INEP, de 16 de fevereiro de 2017*. Provinha Brasil 2017. Assinado eletronicamente por Eunice de Oliveira Ferreira Santos, Presidente Substituta do INEP. 2017.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALMEIDA, Fabiana Belo dos Santos; VIEIRA, Érika Souza. Currículo e Alfabetização: implicações para a formação de professores. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos:* o que sabemos, fazemos e queremos?. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos:* o que sabemos, fazemos e queremos?. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Diálogos apócrifos:* sobre educação, ensino de língua e literatura. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A Alfabetização como processo discursivo.* 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

______. *A criança na fase inicial da escrita:* a alfabetização como processo discursivo. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, Magda. Pesquisa em educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa em alfabetização. *Perspectiva*, Florianópolis, v.24, n.2, julho/dezembro de 2006.

______. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos:* o que sabemos, fazemos e queremos?. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Trabalho docente e conhecimento. 2008, 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.Catarina, Florianópolis, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

O ensino da leitura nas províncias do norte do Brasil: *Primeiro Livro de Leitura*, de Augusto Ramos Pinheiro

Maricilde Oliveira Coelho
Francisca Izabel Pereira Maciel

Cartilhas e primeiros livros de leitura constituem uma fonte documental privilegiada para a reconstrução dos itinerários percorridos pela História da Alfabetização, seja por permitir o estudo das ideias e das práticas de leituras, seja para compreender a circulação e processos editoriais de um instrumento, considerado importante, que permite o acesso à "cultura letrada". Este capítulo trata do ensino da leitura e da escrita por meio de um livro que circulou nas províncias do norte do Brasil no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, período histórico de crescimento gradual das escolas elementares, articulado a uma política cultural do Estado para disseminar o saber letrado. O objetivo deste texto é analisar o *Primeiro Livro de Leitura,* organizado pelo professor Augusto Ramos Pinheiro e primeiro livro/cartilha de uma série graduada de livros de leitura composta por três livros. Várias séries graduadas de leitura surgiram a partir da década de 70 do século XIX no Brasil, no cerne do movimento de nacionalização dos livros escolares. Estas séries são resultantes do trabalho de uma mesma autoria em uma coleção, composta de 3 ou até 6 livros, que observa a idade e o grau de conhecimento da criança e trata os assuntos gradualmente, de acordo com o nível de dificuldade e/ou escolaridade.

Ao escolher um primeiro livro de leitura como fonte para a História da Alfabetização, é preciso definir o que constitui um livro para alfabetizar. A denominação cartilha ou primeiro livro de leitura, que a princípio abarcaria aquelas obras concebidas com a intenção de serem usadas no processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, caracterizada por sua estrutura didática interna e por seu conteúdo, pode se tornar anacrônica para os livros da escola brasileira do século XIX. Naquele tempo, a escola não estava estabelecida como a principal instituição educativa e os livros se destinavam prioritariamente à família, responsável por contratar um instrutor para "educar" os filhos. Havia, entre os materiais impressos utilizados na instrução, desde as cartas de ABC e as cartilhas, até impressos de uso social diversificado, como

os livros de oração e a Constituição, mas que tiveram seu uso adaptado para o ensino da leitura, tanto no espaço doméstico quanto nas escolas.

A longa transição dos modos antigos de ensinar a leitura e a escrita durante o século XIX decorreu tanto da orientação jurídico-institucional emanada pelo sistema político do Império quanto das condições materiais vivenciadas por uma grande parcela da sociedade brasileira. Diferentes agentes se ocuparam de transmitir o ensino da leitura e da escrita, como bem ilustra a fala de Francisco José de Souza Soares D'Andrea, representante do Estado Imperial como presidente da Província do Pará, sobre o modo de ensinar e aprender os primeiros rudimentos da escrita e da leitura:

> Pelo uso antigo de se aceitar para ensinar os primeiros rudimentos a um menino, uma velha ou um homem qualquer, e sem muito escrúpulo, se tem conservado o abuso de entender que se bastam para mestres de primeiras letras homens que mal sabem ler, e de modo nenhum escrever certo, e ainda mesmo contar (Província do Grão Pará, 1838, p.3).

As estruturas prescritivas e regulamentares do Estado pela lei imperial de 15 de outubro de 1827 ainda estavam distantes da realidade vivenciada na Província do Pará. Antonio Ladislau Monteiro Baena, um dos cinco cidadãos encarregados pelo Presidente da Província, Bernardo de Souza Franco, da reorganização e composição da estatística da Província em 1831, em inspeção realizada em 24 vilas, 3 lugares, 4 freguesias e 2 missões contempladas com o sistema de instrução e escolas públicas, informa que estavam sem mestre 14 vilas, 3 lugares, 3 freguesias e as 2 missões. Por esse tempo, a Província do Pará era composta por 44 vilas, 61 lugares, 10 freguesias e 7 missões. A maioria, portanto, "desfalecida de escolas de primeiras letras" e seu povo "privado dos princípios essenciais de que depende sua felicidade individual, e aos quais têm igual direito como indivíduos sujeitos a um mesmo governo" (Baena, 2004, p.207).

Baena (2004, p.204) cita a existência de seis escolas de primeiras letras na comarca de Belém: uma localizada no bairro da Sé e outra no bairro da Campina, ambas de ensino lancasteriano;1 e mais quatro, sendo três de meninos e uma de meninas, que adotavam o método de ensino individual,2 porém não estavam funcionando por falta de professores. No Convento Santo Antônio havia duas escolas: uma gratuita de Gramática Latina e outra de ensino mútuo, paga pela Tesouraria da Província. O primeiro pavimento da Casa de Aula de Artilharia também abrigava duas escolas, uma de primeiras

---

[1] O método lancasteriano surgiu na Inglaterra nos últimos anos do século XVIII promovido pelo Dr. André Bell, ministro da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quaker. Baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos sob a direção de um mestre, reunidos em classe, em geral seis, divididas por nível de conhecimento, desenvolvem um programa de escrita, leitura e aritmética sob a orientação de um monitor. O método lancasteriano foi adotado em vários países da Europa, territórios africanos, Índia, Austrália, Estados Unidos e Canadá. No Brasil, esse método foi adotado oficialmente a partir da lei de instrução de 1827. No livro *A escola elementar no século XIX – o método monitorial mútuo* (1999), Maria Helena Câmara Bastos e Luciano Mendes Faria Filho organizaram uma coletânea de artigos sobre o método lancasteriano ou monitoral mútuo na França, Portugal, Argentina e Brasil no século XIX.

[2] A principal característica do método individual é a atenção que o professor dispensa individualmente para cada aluno, o que, para Pierre Lesage (1999, p.6), ocasionava facilmente distração nos outros alunos.

letras e outra de filosofia racional e moral. Trezentos e setenta e um indivíduos estavam matriculados nas escolas da comarca de Belém.

Não só o número irrisório de escolas no imenso território da Província do Grão Pará dificultava habilitar a mocidade para instruir-se na arte de ler. Naquela época não havia bibliotecas e até mesmo as livrarias dos conventos religiosos estavam falidas de livros. A ausência de bibliotecas, livrarias e livreiros nas primeiras décadas do Império não impedia, entretanto, a circulação da cultura letrada em forma de "novelas destituídas de filosofia e moralidade, que lisonjeiam as paixões mais comuns, e outras em que os bons costumes e o bom senso não são respeitados" (Baena, 2004, p.210).

A presença de novelas e romances "destituídos de filosofia e moralidade" confirma a ocorrência e o uso da cultura letrada compartilhados de modo desigual entre diferentes categorias de leitores (homens, mulheres, crianças, ricos, pobres) e a tentativa de legisladores e clérigos em definir e controlar a iniciativa de diferentes sujeitos nas habilidades de ler e escrever.[3] A coexistência dessas formas de ensino e aprendizagem vai se prolongar por um longo período da História da Educação Brasileira, ao lado das ações para controlar e organizar um sistema de instrução, gradativamente implantado pelo Estado ao longo do século XIX.

A progressiva institucionalização da escola como espaço principal para o ensino da leitura e da escrita ocorreu a partir de discussões e propostas sobre o método de ensino, a formação do professor, a natureza do programa de ensino e o uso de materiais pedagógicos – como lousas, cartazes, mapas e livros. Entre os livros voltados para o ensino da leitura, a série graduada de leitura organizada pelo Dr. Abílio Cezar Borges, o Barão de Macahúbas, foi uma das mais usadas nas escolas brasileiras. Composta por três livros de leitura, a série graduada do Dr. Abílio se inicia com a publicação do primeiro livro em 1866. Sua divulgação e uso logo alcançaram escolas das mais longínquas províncias do Brasil, pois "os livros do Barão de Macahúbas eram distribuídos pelas escolas de todo o país, numa atividade de mecenato amplamente conhecida" (Saviani, 2000, p.48).

Na Província do Pará, o Diretor de Instrução Pública, Dr. Pedro Joaquim Corrêa de Freitas, contabilizou o recebimento de livros ofertados pelo Dr. Abílio:

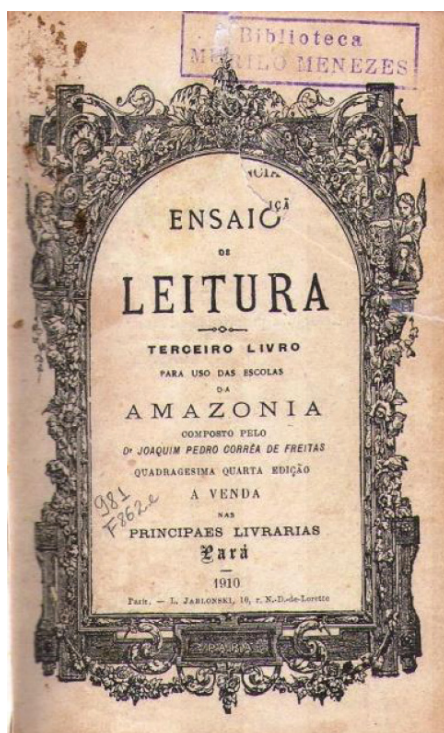
> Em data de 16 de maio a diretoria recebeu por intermédio da presidência, 333 1º Livros de leitura, 90 2º Ditos, 90 3º Ditos, 488 gramáticas portuguesas e 57 francesas, e no corrente mês 2000 gramáticas portuguesas. Todos esses livros foram oferecidos pelo Sr. Dr. Abílio Cezar Borges, que também ofereceu 1000 1º Livros de leitura, 600 2º e 400 3º que ainda não foram recebidos. Aquelas obras vão sendo distribuídas pelas escolas, conforme a sua frequência e estado dos alunos (Pará, 1877, XLV).

No ano de 1892, o professor Felisberto Rodrigues de Carvalho publicou o *Primeiro Livro de Leitura*, o *Segundo Livro de Leitura* e o *Terceiro Livro de Leitura* e, em 1895, lançou o *Quarto Livro de Leitura* e o *Quinto Livro de Leitura*. O *Primeiro Livro de Leitura*, da série graduada organizada por Felisberto de Carvalho

---

[3] Sobre a circulação de romances no Brasil colonial, organismos de censura, modos de ler e pessoas que habitavam o mundo dos livros, ver: Abreu (2003); Neves (1999); Villalta (1999; 2005); Vasconcelos (2005).

alcançou, em 1934, a 119ª edição, o que confirma sua grande utilização nas escolas brasileiras (Oliveira, 2000). José Veríssimo (1892), quando Diretor Geral da Instrução Pública do Estado do Pará, recomendou, para uso na escola primária, as cartilhas *Cartilha Maternal*, de João de Deus, e *Cartilha Nacional*, de Hilário Ribeiro, e os primeiros livros de leitura de Dr. Freitas, Dr. Abílio e do professor Pinheiro.

Em nível regional, surgiu, em 1870, o *Primeiro Livro de Leitura para uso das crianças da Província do Pará*, de Joaquim Pedro Correia de Freitas. O *Diccionario Bibliographico Brazileiro* confirma que a oitava edição da série graduada de leitura de Joaquim Pedro Correia de Freitas é "de Paris, 1882, in 8º. São três volumes ou três livros, contendo o ultimo diversas biographias e um mappa colorido do Brazil com 284 páginas" (Blake, 1893, p.222). A 2ª edição saiu em 1872; a 9ª foi lançada em 1883, publicada por A. L. Garraux, em Paris. A edição localizada na seção de obras raras da Biblioteca Pública do Pará é a 44ª lançada em 1910 e seu título foi modificado para *Ensaio de leitura – terceiro livro para uso das escolas da Amazônia* e não mais da *Província do Pará*, como aparece nas primeiras edições. Nesta edição encontra-se reproduzida a *Advertência da primeira edição* datada de quatro de outubro de 1881, podendo-se supor que esta data seja provavelmente a do ano de lançamento da primeira edição.

Fonte: Biblioteca Arthur Vianna.

A série graduada de leitura de Joaquim Pedro Correia de Freitas foi utilizada nas escolas da Província do Amazonas entre 1888 a 1897 (Côrrea, 2006) e foi considerada por Moreira (1989) a obra de maior sucesso no gênero durante o século XIX na Amazônia, mas começou a declinar no início do século XX, quando foi suplantada pelos livros de leitura de Augusto Ramos Pinheiro.

A partir do último quartel do século XIX, quando o ensino elementar nas escolas públicas começou a crescer, ocorreu uma mudança do perfil de autores de livros escolares (Bittencourt, 2004). A valorização da experiência do autor como professor, que, devido a sua experiência prática em sala de aula, observaria as exigências na linguagem de livros destinados ao público infantil, foi um componente considerado fundamental pelas editoras como critério de escolha para a composição do livro escolar. Augusto Ramos Pinheiro, professor titulado pela Escola Normal do Estado, "modesto e pobre" (Rabelo, 1934, p.57), preenchia esse requisito.

Entre 1894 e 1896, Augusto Ramos Pinheiro regeu interinamente a 1ª Escola do sexo masculino de 3ª Entrância do 2º Distrito da capital. Em 1896 foi nomeado lente de Português do Instituto Paraense. Em dois de dezembro de 1894 fundou e dirigiu, juntamente com Octavio Olympio da Rocha Pires, o Colégio Minerva, em Belém.Assumiu o cargo de Diretor do Colégio Minerva até 1898, quando, alegando moléstia em si e em pessoa da família, abandonou o cargo e passou a residir em Curuçá, município do interior do Pará. Para Josefina Rabelo (1934), a vida de Augusto Ramos Pinheiro pode ser registrada como uma "inteligência sempre posta ao serviço da causa sacrossanta da instrução" (1934, p.58), devido ao seu marcante envolvimento no magistério primário e a "publicidade de alguns livros didáticos que são obras merecedoras de justificados encômios não só pela sua correção de linguagem, como também pela clareza e exposição dos assuntos" (1934, p.58).

ESPECIALIDADES
DA
Casa de Pekin

Talheres de Christofle e de prata electrica, trinchantes, conchas e colheres para sôpa e chá

Chás—PEROLA E PRETO

Objectos de prata electrica.
Tapetes e alcatifas para passadeiras e fôrro de soalho.
Machinas para desarrolhar garrafas com a maxima rapidez.
Sorveteiras americanas.

MACHINA PARA GELAR

Rica collecção de candieiros electricos e belgas, para sala de visitas (novidade)

FILTROS DE CARVÃO VEGETAL

Machinas para fabricação d'agua gazoza — Capachos de côco e de arame
Depositos para kerozene — Esteiras japonezas para fôrros de salas, alcôvas e gabinetes

CASA DE PEKIN
DE
João Costa & C.ª
92—RUA CONSELHEIRO JOÃO ALFREDO—92

Café Quinado "Navegantes"
PEITORAL LOBELIANO

Eis dois remedios distinctos pelas suas admiraveis curas, que são conhecidos por quantas pessoas que d'elles teem feito uso.
O CAFÉ QUINADO, (Licôr e Pilulas) faz maravilhosamente desapparecer as sezões por mais teimosas que sejam.
O PEITORAL LOBELIANO desafia a mais pertinaz bronchite, ou qualquer tosse que resista ao seu effeito curativo.

Preparado unicamente na Pharmacia NAVEGANTES
DE
NAVEGANTES PONTES & COMP.
50—Rua 15 de Novembro—50
—PARÁ—

Tr. do Dr. Moraes, 26 e 28

ATHENEU PARAENSE

Estabelecimento de Instrucção Primaria e Secundaria
SOB A DIRECÇÃO DE
Raymundo Bertoldo Nunes

Continua a receber alumnos Internos, Semi-Internos e Externos

Recebem-se annuncios

Livraria "Bittencourt"
15, Rua Quinze de Novembro, 15

Novo Primerio Livro de Leitura, pelo professor AUGUSTO PINHEIRO, approvado pelo Conselho Superior da Instrucção Publica do Estado do Pará, e mandado adoptar nas escolas do mesmo Estado. E' um bonito volume impresso em magnifico papel, intercalado com finas gravuras, contendo 144 paginas, cartonado 1$000.

Grammatica Portugueza, de FELIPPE PINTO MARQUES. Um volume cartonado 1$500 réis.

Magnifico sortimento de livros para Instrucção Primaria e Secundaria encontra-se sempre na

Livraria «Bittencourt»

Aulas particulares

Augusto Ramos Pinheiro, professor publico da 1.ª escola do 2.º districto d'esta capital lecciona as materias do curso primario na casa de sua residencia, á travessa Benjamin Constant, n.º 161, das 2 ás 5 horas da tarde.

Cursos do professor J. de Brito Bastos

Est. de S. Jeronymo, 44

Curso Particular

FRANCEZ—Terças, quintas e sabbados, das 8 ás 9 da manhã.
ARITHMETICA—Segundas, quartas e sextas, das 8 ás 9 da manhã.
ALGEBRA—Terças, quintas e sabbados, das 9 ás 10 da manhã.
GEOMETRIA—Segundas, quartas e sextas, das 9 ás 10 da manhã.
TRIGONOMETRIA—Quartas e sabbados, das 10 ás 11 da manhã.

Curso Livre—Lyceu

ARITHMETICA—Terças, quintas e sabbados, das 3 ás 4 da tarde.
ALGEBRA—Segundas, quartas e sextas, das 3 ás 4 da tarde.
GEOMETRIA—Terças, quintas e sabbados, das 4 ás 5 da tarde.
TRIGONOMETRIA—Segundas e sextas, das 4 ás 5 da tarde.

PHARMACIA BAPTISTA CAMPOS

N'este moderno e bem montado estabelecimento avia-se receitas, com promptidão e aceio, a qualquer hora do dia e da noite, com drogas chimicamente puras, importadas directamente dos melhores laboratorios da Europa.
Vende tambem todas as especialidade pharmaceuticas de todas as procedencias.
Prepara-se e vende-se o magnifido xarope de **Jamaracarú e Angico Composto,** que cura radicalmente: **Catarrhos, Tosse pertinaz, Bronchites, Defluxo, Rouquidão, Coqueluche** e todas as molestias do apparelho respiratorio.
Os **Pannos,** as **Sardas,** as **Manchas, Vermelhidão do rosto, Espinhas** e outras muitas alterações da pelle, curam-se efficazmente em poucos dias, com o verdadeiro

LEITE ANTEPHELICO
PREPARADO NA
PHARMACIA BAPTISTA CAMPOS
DE
J. Torres & C.ª
Estrada Conselheiro Furtado—Canto da Travessa S. Matheus—72—PARÁ

Recebem-se annuncios

Fonte: Revista de Educação e Ensino, v. 4, número 10, outubro de 1894.

Em 1893, a comissão do Conselho Superior da Instrução Pública do Estado do Pará, responsável pela admissão de livros para as escolas, decidiu que apenas um único livro deveria ser usado para o ensino inicial da leitura. A adoção de um único livro para todas as escolas paraenses era uma opção do Conselho para garantir o princípio de unidade do ensino. A breve justificativa apresentada por Severiano Bezerra d'Albuquerque, Joaquim Câncio Baptista Pinto e Ernestina Pinheiro Tornellas, membros da comissão do Conselho, foi reproduzida nas páginas da *Revista Educação e Ensino*:

> Quanto ao primeiro livro, o livro por excelência do menino de escola, o que mais se recomenda pelo seu mérito real, é o organizado pelo professor Augusto Ramos Pinheiro: é um verdadeiro mimo à infância.
> Entre tantos livros do mesmo gênero admitidos em nossas escolas, é o que se acha mais vulgarizado, por isso não precisamos justificar a nossa escolha. Eliminamos todas as outras que tratam dessa matéria (Parecer, 1893).

Entretanto, a resolução do Conselho Superior da Instrução Pública, admitindo o *Primeiro livro de leitura* como o único a ser usado no ensino inicial da leitura nas escolas paraenses, não foi seguida por alguns professores. Em outubro de 1894, no artigo *Obrigatoriedade e uniformidade do ensino*, publicado na Revista de Educação e Ensino, uma pessoa que assina com as iniciais A. P. denuncia que:

> a mocidade está sendo enganada e o Conselho está sendo iludido, pois continuam sendo adotados os livros de Hilário Ribeiro, Felisberto de Carvalho, João de Deus, Dr. Freitas, Abílio e outros.
> O abuso que presentemente se comete com a adoção de livros proibidos pelo Conselho não é por acaso uma infração ao Regulamento e demais resoluções do Conselho? (A. P., 1894).

As iniciais A. P., do autor do artigo, poderiam ser de Augusto Pinheiro, o mais interessado em manter a hegemonia de seu livro. No artigo, o autor apontou vários motivos para a adoção de um único livro para as escolas públicas do Pará. Entre eles, a dificuldade do aluno que muda de uma escola para outra que adota um livro diferente do já usado, causando o aumento de despesas ao pai que "faz o sacrifício de mandar educar seus filhos". Porém, a maior defesa na adoção de um único livro, explica A. P., está no resultado embaraçoso que um professor alcançaria trabalhando com diferentes compêndios de diferentes métodos.

A série graduada de leitura, organizada em três livros pelo normalista Augusto Ramos Pinheiro, alcançou várias edições. Moreira (1989) informa que o *Primeiro livro de leitura* teria tido um total de 33 edições, o *Segundo livro de leitura*, 19 edições e o *Terceiro livro de leitura*, com o subtítulo *Escola, pátria e família*, alcançou quatro edições. Estes livros foram impressos e publicados em Belém, capital do Estado do Pará, pela Livraria Clássica. As informações sobre a impressão dos livros em Belém são importantes porque nos permitem dialogar com Chartier (1994, 2002), Darnton (1992, 2010) e Hébrard (2001, 2002), que afirmam, em seus estudos, ser o livro, escolar ou não, objeto que conforma a tecnologia gráfica possível no momento histórico e no espaço geográfico de sua produção, expressa valores, normas e conhecimentos de uma sociedade numa determinada época e depende das interferências materiais e comerciais do contexto sociocultural em que surge.

Produzida e lançada num momento histórico de expansão do mercado editorial, que vai encontrar na escola um público consumidor para seus produtos, a série graduada de leitura de Augusto Ramos Pinheiro também foi adotada na escola primária do Estado do Amazonas.Carlos Humberto Côrrea (2006), na pesquisa que realizou sobre os livros oficialmente adotados nas escolas primárias do Amazonas entre 1852 e 1910, informa que o *Primeiro livro de leitura* da série graduada de leitura organizada por Augusto Ramos Pinheiro foi adotado entre 1900 e 1905, sendo que, em 1904 e 1905, aparece também na lista de livros escolares seu *Segundo livro de leitura*.

A documentação levantada não nos permite precisar o ano da primeira impressão do primeiro livro da série de leitura graduada de Augusto Ramos Pinheiro. Uma notícia no jornal *O Democrata*, datada de 27 de novembro de 1891, informa que o escritório daquele jornal recebeu de Augusto Ramos Pinheiro um exemplar da "obrinha" *Primeiro livro de leitura*. Na seção Notas, do jornal Folha do Norte, em 10 de maio de 1896, o professor Francisco Vilhena Alves parabeniza Augusto Ramos Pinheiro pela 5ª edição do livro. Nos anúncios de venda do *Primeiro livro de leitura*, encontrados em jornais diários e revistas pedagógicas de Belém, entre 1894 e 1896, foi-lhe acrescentada a palavra *Novo*, ficando com o título *Novo Primeiro livro de leitura*. Para este estudo foi consultado o livro localizado na seção de obras raras da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, que data de 1912, em sua 24ª edição publicada por J.B.

dos Santos, livreiro-editor e proprietário da Livraria Clássica, de Belém, e com o título alterado de *Novo* para *Novíssimo Primeiro livro de leitura*.

NOVISSIMO PRIMEIRO LIVRO

DE

LEITURA

ORGANISADO POR

AUGUSTO RAMOS PINHEIRO

PROFESSOR TITULADO PELA ESCOLA NORMAL DO ESTADO
DO PARÁ, ETC., ETC.

Obra approvada unanimemente pelo Conselho Superior da
Instrucção Publica do mesmo Estado, e unica
adoptada nas escolas elementares e complementares.

VIGESIMA QUARTA EDIÇÃO

J. B. DOS SANTOS
LIVREIRO EDITOR
LIVRARIA CLASSICA
59, RUA CONSELHEIRO JOÃO ALFREDO, 59
PARÁ
1912

Fonte: Biblioteca Nacional.

A capa da vigésima quarta edição do livro de Augusto Ramos Pinheiro traz ao leitor uma informação importante: "obra approvada unanimemente pelo Conselho Superior da Instrucção Publica do Estado e unica mandada adoptar nas escolas elementares e complementares". A seguir são reproduzidos a aprovação do livro pelo Conselho de Instrução Pública e o parecer recebido pelos conselheiros Theodolinda de C. Jesus, Perciliano Ferro e Silva e Ricardo J. O. Santos. No prólogo, datado de 1899 e reproduzido no livro pesquisado, Augusto Ramos Pinheiro admite seu esforço para melhorar o "modesto livro organizado para as crianças de nossa Pátria" e adaptá-lo às reformas do ensino necessárias aos "benefícios da infância que se instrui". Ao justificar as alterações que realizou no livro, Augusto Ramos Pinheiro torna visíveis os traços reguladores de "editores\as, fornecedores\as, examinadores\as, professores\as, etc., que, por sua vez, foram influenciados\as por prescrições governamentais, valores e hábitos culturais mais, ou menos, partilhados" (Trindade, 2004, p.179).

O livro apresenta no total 52 páginas, sendo as três primeiras destinadas às lições com a apresentação do alfabeto maiúsculo, o alfabeto minúsculo e o alfabeto maiúsculo e minúsculo. Na sequência são apresentadas as "famílias silábicas" que compõem a escrita da língua portuguesa.

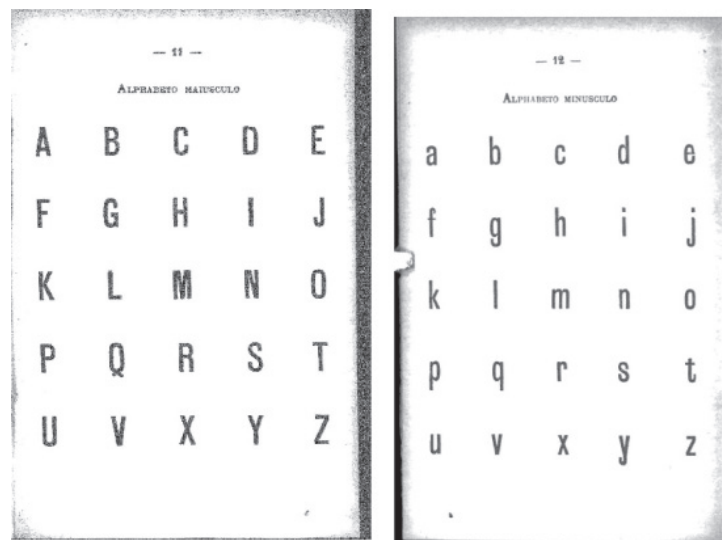
— 11 —

ALPHABETO MAIUSCULO

A B C D E
F G H I J
K L M N O
P Q R S T
U V X Y Z

— 12 —

ALPHABETO MINUSCULO

a b c d e
f g h i j
k l m n o
p q r s t
u v x y z

Fonte: Biblioteca Nacional.

Depois de apresentar as letras maiúsculas e minúsculas do alfabeto, são apresentadas sílabas e palavras em que se utiliza o recurso do hífen para separá-las em sílabas, numa mesma página. A apresentação obedece à ordem convencional do alfabeto: b; c; d; f; h; j; k; l; m; n; p; s; t; v; x; z. As letras g, q e r são apresentadas posteriormente. Ao apresentar sílabas e palavras, o autor do *Primeiro livro de leitura* segue as indicações de Almeida (1892), considerando que:

> As sílabas por si nada significam e nada dizem à inteligência da criança, por conseguinte nenhum interesse lhe inspira; assim cada lição deve ser acompanhada de exercícios de aplicação por meio de palavras em que entrem elementos já conhecidos, de frases curtas, de fácil compreensão, que lhe deem a conhecer a utilidade da leitura (Almeida, 1892, p.102).

— 15 —

Syllabas :

ba be bi bo bu
ca .. .. co cu
ça (ce ci) ço çu
da de di do du

Palavras :

bá-ba, be-bi, bê-bo, bó-bo,
cá-bo, cê-do, cá-ço, cu-bo,
dá-do, de-do, dô-ce, ó-de.

O cubo

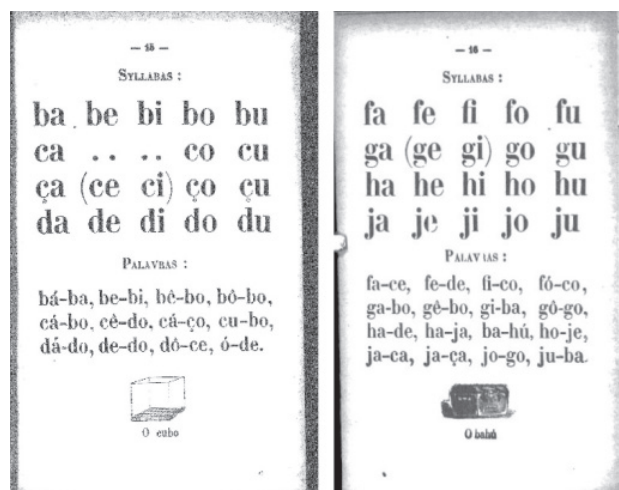
— 16 —

Syllabas :

fa fe fi fo fu
ga (ge gi) go gu
ha he hi ho hu
ja je ji jo ju

Palavras :

fa-ce, fe-de, fi-co, fó-co,
ga-bo, gê-bo, gi-ba, gô-go,
ha-de, ha-ja, ba-hú, ho-je,
ja-ca, ja-ça, jo-go, ju-ba.

O bahú

Fonte: Biblioteca Nacional.

A seguir o livro mostra as sílabas gu e qu, palavras separadas em sílabas, e as sílabas, na mesma ordem anterior acrescentadas de ai; ei; oi; ui.

— 22 —

Syllabas :

fai fei foi fui
gai (gei) goi ...
jai jei joi ...

Palavras :

fai-na, fei-xe, foi-ce, fui-me,
gai-ta, gei-to, goi-vo, ...
bei-jai, bei-jei, joi-a, ...

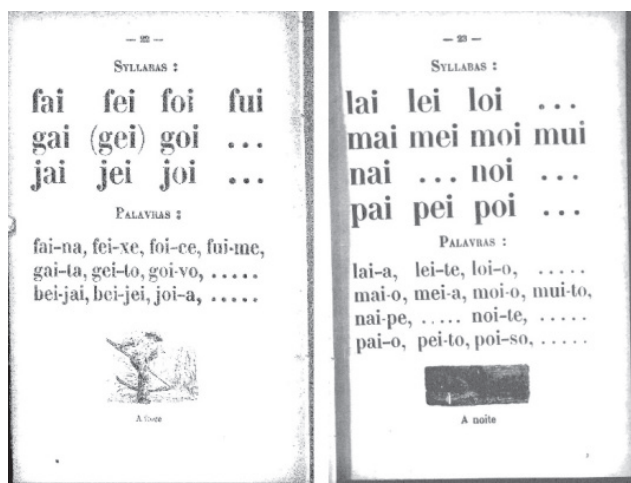
— 23 —

Syllabas :

lai lei loi ...
mai mei moi mui
nai ... noi ...
pai pei poi ...

Palavras :

lai-a, lei-te, loi-o, ...
mai-o, mei-a, moi-o, mui-to,
nai-pe, ... noi-te, ...
pai-o, pei-to, poi-so, ...

A noite

Fonte: Biblioteca Nacional.

Sempre observando a ordem do alfabeto, o livro apresenta sílabas e palavras com vogais e consoantes; consoantes e consoantes; consoantes dobradas; transformações fonéticas de certas letras e sinais de pontuação. Sempre são apresentadas diferentes palavras silabadas, o que permite fazer correspondência entre as letras e os diferentes sons que elas podem ter nas palavras.

— 30 —

SYLLABAS E PALAVRAS :

am — cam-po, jam-bo, ram-pa, a-mam, dei-xam, pe-zam.

em — ce-cém, vai-vem, pe-dem, lem-ma, tem-po, fa-zem.

im — co-xim, ja-pim, se-tim, lim-pe-za, tim-pa-no.

om — bom-ba, gom-ma, lom-bo, pom-pa, som-ma, tom-bo.

um — a-tum, je-jum, mu-tum, um-bi-go, za-bum-ba.

O zabumba

SYLLABAS E PALAVRAS :

bl — blo-co, bla-zo-na, do-ble, bi-blia, o-bli-qua, blu-sa.

cl — cla-ve, cla-ro, cle-ro, te-cla, cli-ma, cy-clo.

fl — fla-to, flá-ci-do, flôr, fló-co, flo-ra, flu-vi-al.

Uma linda flôr

— 40 —

SYLLABAS E PALAVRAS :

Consoantes dobradas

bb — ab-ba-de, gib-ba, sab-ba-do.
cc — ac-ção, frac-ção, dic-ção.
dd — ad-du-zir, ad-di-ção.
ff — ef-fei-to, of-fen-sa.
gg — ag-gra-vo, sug-ge-rir.
ll — al-li-vio, al-lu-di-do.
mm — cham-ma, im-men-so.
nn — an-no, an-nun-cio.
pp — ap-pa-ra-to, op-po-si-ção.
rr — a-rro-jo, a-rri-mo.
ss — as-su-car, bas-so.
tt — at-ten-ção, set-tas.

Fonte: Biblioteca Nacional.

Pequenos textos de leitura aparecem a partir da página 45 e desaparece o recurso de separar as sílabas das palavras com hífen, passando da leitura silabada, escandida de palavras para a leitura corrente, pressupondo que o aluno já dê conta deste tipo de leitura.

PENSAMENTOS

Ha mais luz nas vinte e quatro letras do alphabeto, do que em todas as constellações do céo.

(GUERRA JUNQUEIRO.)

Como o orvalho fecunda o solo, assim o trabalho fecunda o tempo. Quem o esperdiça na mocidade, na velhice o sente.

(DR. DOMINGOS RAIOL.)

Instruir é civilisar, e civilisar é baptisar o povo nas aguas da instrucção.

(DR. SATYRO DIAS.)

A PATRIA

Meus amiguinhos — Sois brazileiros: sois filhos desta grande Patria, que se chama — o Brazil!

Amae-a, pois que, amando-a, amareis tambem o vosso pae, a vossa mãe, os vossos irmãos, os vossos mestres, os vossos collegas e tudo quando vos cerca.

Venerae tudo quanto pertencer ao nosso adorado Brazil; trabalhae por elle desde creanças até serdes velhos, e — tomae bem nota disto: quando virdes passar uma bandeira em que se lê — ORDEM E PROGRESSO — descobrí-vos, e se fôr preciso ajoelhae-vos, pois é a bandeira nacional que passa!

Fonte: Biblioteca Nacional.

Os pensamentos e os textos do livro possuem conteúdo moral e cívico e clara finalidade patriótica, revelando que os primeiros livros de leitura e as cartilhas também contribuíram para a construção de uma identidade nacional pela valorização de sinais universais que legitimavam o regime político republicano. Estes textos correspondem aos momentos finais do aprendizado da leitura, e na última página do livro o autor escreve para a criança leitora, a quem chama de "meu amiguinho", uma carta de incentivo à continuidade dos estudos, que devem sempre ser realizados com "interesse, esforço e gosto" para "lucro do Brasil e do Estado do Pará". Aqui, mais uma vez, ficam explícitos a destinação e uso deste livro no Estado do Pará, diferentemente de outras obras contemporâneas à de Augusto Ramos Pinheiro, que tinham uma perspectiva territorial mais abrangente, tais como a série de Hilário Ribeiro, Feliciano de Carvalho e de Abilio Cesar Borges.

A lição, em forma de carta, com que Augusto Ramos Pinheiro encerra o *Primeiro livro de leitura*, reflete os elementos de virtude moral alcançados por quem aprendeu a habilidade de ler, alguém que passou a ser "capaz de emitir um julgamento bom ou razoável, já que o gosto e o julgamento de uma pessoa alfabetizada dependiam do acesso a uma tradição escrita – um conjunto de textos – que reflete séculos de experiência coletiva" (Cook–Gumperz, 1993, p.11). Em outras palavras, possuir a capacidade de ler e escrever exercitava aptidões socialmente aprovadas e aprováveis, necessárias à sociedade republicana que iniciava.

No interior de disputas que pretendiam impor a imagem do livro ideal para o ensino da leitura, observa-se a questão do método de ensino, afinal "quem sabe ler, diz Decho, sabe a mais difícil de todas as artes. Ora, se aprender a ler é coisa difícil, ainda mais difícil é quando não há método de ensino" (Almeida, 1892, p.101). O *Primeiro livro de leitura* acompanhou o movimento histórico das tematizações e normatizações sobre o ensino da leitura presente nas primeiras cartilhas brasileiras, baseando-se nos métodos de marcha sintética (processo de soletração e silabação).Quanto à organização do livro, percebe-se que há uma ordem crescente de dificuldades, pois inicia pela apresentação das letras do alfabeto e termina com pequenos textos, seguindo a orientação do método intuitivo como peça central para assegurar a aprendizagem da leitura:

> Já dissemos que as diversas classes em que a matéria é dividida devem ser dispostas em uma ordem racional e progressiva. O espírito humano está sujeito, em seu desenvolvimento, a leis regulares, com as quais o ensino deva conformar-se. Assim, para acomodá-lo as necessidades da inteligência é preciso que as dificuldades se sucedam em uma ordem sistemática, indo do simples para o composto, do mais fácil para o mais difícil, de maneira que o espírito caminhe sem transições bruscas, apropriando-se no que sabe para chegar ao que ainda ignora. Só depois de ter o menino aprendido a ler palavras que todas as letras se pronunciem, é que deve entrar no conhecimento das que admitem letras que tem apenas valor etimológico. De sorte que todo o sistema de nossa língua escrita vai-se desenvolvendo e completando progressivamente (Almeida, 1892, p.101-102).

O método intuitivo foi considerado por muitos intelectuais brasileiros um modelo de ensino que possibilitava desenvolver a instrução de maneira científica e foi difundido na Europa desde a segunda

metade do século XIX como norteador da prática pedagógica. No Brasil foi oficialmente adotado ainda no Império, sob o decreto 7247 de dezenove de abril de 1879, e continuou a ser seguido nas reformas educacionais que ocorreram no país nas primeiras décadas republicanas. O método de ensino intuitivo "se inseria no movimento de ideias europeias e americanas voltadas para a renovação pedagógica" e "visava inserir o Brasil em um projeto de modernidade capitalista" (Trindade, 2004, p.127).

O crescimento e a abrangência de um mercado consumidor para livros escolares impuseram desafios a autores, editores e livreiros. O *Primeiro livro de leitura*, de Augusto Ramos Pinheiro, surgiu num período em que a instituição de mecanismos de controle e seleção na escolha de livros para a escola se consolidava no sistema educacional. Para se afirmar como livro escolar de sucesso, era importante que autores e editores estivessem atentos aos aspectos materiais do livro, como papel, tipos, gravuras, tamanho, além do reconhecimento e a apreciação de órgãos governamentais, como o Conselho Superior de Instrução Pública, e a própria experiência do autor do livro como professor e diretor de diferentes escolas e colégios de Belém. Anunciar o livro pela imprensa também contribuiu para o crescimento de vendas e de visibilidade da obra.

Augusto Ramos Pinheiro e seu editor, J. B. dos Santos, estavam atentos às necessidades de um mercado consumidor crescente, proporcionado pelo aumento do número de escolas elementares e divulgaram na imprensa, especialmente a voltada para o professorado, propagandas do *Primeiro livro de leitura*.

Livraria "Bittencourt"

15, Rua Quinze de Novembro, 15

Novo Primerio Livro de Leitura, pelo professor AUGUSTO PINHEIRO, approvado pelo Conselho Superior da Instrucção Publica do Estado do Pará, e mandado adoptar nas escolas do mesmo Estado. E' um bonito volume impresso em magnifico papel, intercalado com finas gravuras, contendo 144 paginas, cartonado 1$000.

Grammatica Portugueza, de FELIPPE PINTO MARQUES. Um volume cartonado 1$500 réis.

Magnifico sortimento de livros para Instrucção Primaria e Secundaria encontra-se sempre na

Livraria «Bittencourt»

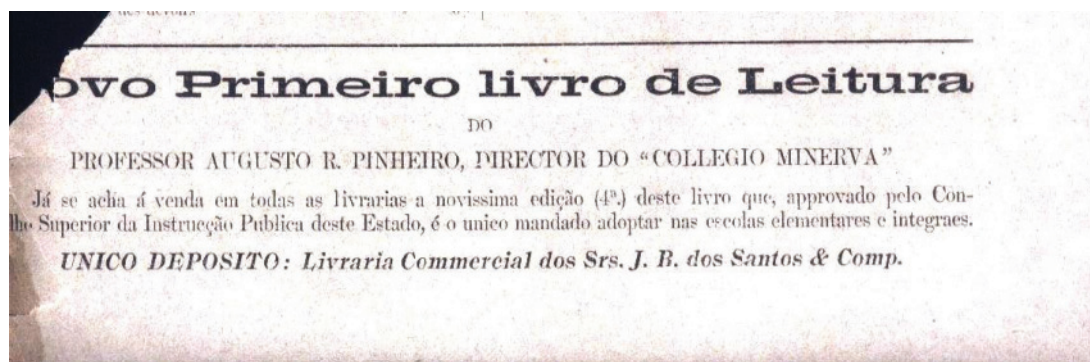
Fonte: Revista de Educação e Ensino, v. 4, número 10, outubro de 1894.

ovo Primeiro livro de Leitura

DO

PROFESSOR AUGUSTO R. PINHEIRO, DIRECTOR DO "COLLEGIO MINERVA"

Já se acha á venda em todas as livrarias a novissima edição (4ª.) deste livro que, approvado pelo Conlho Superior da Instrucção Publica deste Estado, é o unico mandado adoptar nas escolas elementares e integraes.

UNICO DEPOSITO: Livraria Commercial dos Srs. J. B. dos Santos & Comp.

Fonte: Revista de Educação e Ensino, v. 5, número 7, julho de 1895.

No anúncio do livro de Augusto Ramos Pinheiro, datado de outubro de 1894, aparecem informações sobre a boa qualidade de papel e das magníficas ilustrações, que o autor é professor e que o livro foi aprovado e mandado adotar pelo Conselho Superior de Instrução Pública do Estado. Na propaganda do mesmo livro que encontramos em julho de 1895, é divulgada a venda da novíssima edição do *Primeiro livro de leitura*, que, além de aprovado, foi o único livro que o Conselho Superior de Instrução Pública mandou adotar nas escolas elementares.

Outras informações importantes dadas pela leitura dos anúncios são o acréscimo do termo *Novo* ao título original e o conhecimento de que o livro possuía 144 páginas. Para este estudo foi consultado o livro localizado na seção de obras raras da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, que data de 1912, em sua 24ª edição, publicada por J.B. dos Santos, livreiro-editor e proprietário da Livraria Clássica, de Belém, com 52 páginas e com o título de *Novíssimo Primeiro livro de leitura*.

Confirmar as informações sobre a diminuição do número de páginas do *Primeiro livro de leitura*, infelizmente, esbarrou na dificuldade que tivemos de localizar os livros e analisar as primeiras e sucessivas edições. Muitas vezes, a ausência de conservação de livros escolares faz com que sejam localizados somente em acervos não especializados, onde em geral não estão catalogados. No próprio livro consultado não aparecem referências quanto ao número e à data das edições e das tiragens, o que restringe saber qual a repercussão do livro no meio educacional, tanto regional quanto nacionalmente. A edição encontrada na Biblioteca Nacional é a 24ª e data de 1912, o que confirma a longevidade do livro organizado pelo professor Augusto Ramos Pinheiro para a escola brasileira. O acréscimo do termo *Novo* ao título original, alterado depois para o termo *Novíssimo* configura as disputas e tensões entre o que era considerado tradicional e ultrapassado e a proposição de inovação, quando os termos "novo" e "novíssimo" adquirem sentidos distintivos e valorativos de melhor.

O estudo do conteúdo do *Primeiro livro de leitura*, de Augusto Ramos Pinheiro, se insere nos estudos que pretendem compreender a importância das tendências metodológicas que as cartilhas\primeiros livros de leitura trazem para a constituição dos processos de alfabetização no Brasil. Entretanto, lembramos que o livro não carrega em si apenas um método de ensino, ele sobrevém de um ciclo de produção, circulação e

divulgação e se constitui de forma material na encadernação, tipo de impressão, de papel e ilustrações, sendo representativo da cultura gráfica daquele espaço geográfico num determinado momento histórico.

Referências

ABREU, Márcia. *Os caminhos dos livros*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

ALMEIDA, Ribeiro de. Methodo de aprender a ler. *Revista de Educação e Ensino*. Belém: Tipografia de Tavares Cardoso & C., v.2, número 7, julho de 1892, p.101-102.

ALVES, Francisco Ferreira de Vilhena. Livros escolares. In: *Miscellanea Litteraria*. Pará: R.L. Bittencourt & Cia, 1900, p.175-183.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Ensino de leitura e Grupos Escolares em Mato Grosso (1910-1930)*. Cuiabá: Editora da UFMT, 2008.

A. P. Obrigatoriedade e uniformidade do ensino. *Revista de Educação e Ensino*. Belém: Tipografia de Tavares Cardoso & C., v. 4, número 10, outubro de 1894, p.149-150.

BAENA, Antonio Ladislau Monteiro. *Ensaio Corográfico sobre a Província do Pará*. Brasília: Senado Federal, 2004.

BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes. *A escola elementar no século XIX* – o método monitorial mútuo. Passo Fundo: Ediup, 1999.

BATISTA, Augusto; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil:* elementos para uma História. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.3, set\dez. 2004, p.475-491.

BLAKE, Augusto Victorino A. Sacramento. *Diccionario bibliographico brazileiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1893.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros:* leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, DF: Editora da UnB, 1994.

______. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2002.

COOK – GUMPERZ, Jenny. Introdução: a construção social da alfabetização. In: COOK – GUMPERZ, Jenny (org.). *A construção social da alfabetização*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.11-23.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves. *Circuito do livro escolar:* elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto escolar amazonense, 1852 – 1910. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

DARNTON, Robert. História da Leitura. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da História:* novas perspectivas. São Paulo: Ed. da UNESP, 2002, p.199-236.

_______. *A questão dos livros:* passado, presente e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FRADE, Isabel Cristina Alves; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Lições de Minas: as primeiras letras entre cartilhas e arquivos. *Cd-Rom do 14º Congresso de Leitura do Brasil e II Congresso da História do Livro e da Leitura no Brasil*. Unicamp, Campinas, 2003.

DARNTON, Robert. História da Alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil:* uma história de sua história. São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2012, p.177-199.

FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na História:* vozes, palavras e textos. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypolito e Helena Beatriz de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2ª ed., 2001, p.107-116.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, número 1, jan-jun. 2001, p.116-141.

_______. Os livros escolares da Bibliothèque Bleue: arcaísmo ou modernidade? *Revista Brasileira de História da Educação*.Campinas, número 4, jul-dez. 2002, p.10-45.

MOREIRA, Eidorfe. *Obras Reunidas*, vol. VI. Belém: CEJUP, 1989.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

NEVES, Lúcia Bastos Pereira das Neves. Os panfletos políticos e o esboço de uma esfera pública de poder no Brasil. In: ABREU, Márcia e SCHAPOCHNIK, Nelson (Orgs.). *Cultura letrada no Brasil:* objetos e práticas. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2005, p.399-411.

OLIVEIRA, Cátia Regina G. Alves e SOUZA, Rosa de Fátima. As faces do livro de leitura. *Cadernos do CEDES*, número 52. Campinas: Editora da Unicamp, 2000, p.39.

PINHEIRO, Augusto Ramos. *Novíssimo Primeiro Livro de Leitura*. Pará: J. B. dos Santos Livreiro Editor, 24ª edição, 1912.

PROVÍNCIA DO GRÃO PARÁ. *Discurso que o Presidente da Província do Grão Pará fez na abertura da 1ª Sessão da Assembleia Provincial no dia 2 de março de 1838*. Impresso na Tipografia restaurada de Santos & Santos menor, 1838.

RABELO, Josefina. Histórico Ramos Pinheiro. In: *Escola* – revista do professorado do Pará. Diretoria Geral da Educação e Ensino Público. Belém: Instituto Dom Macedo Costa. Ano I, número 3, agosto de 1934.

SAVIANI, Demerval. Um barão brasileiro no congresso internacional de Buenos Aires: as ideias pedagógicas de Abílio César Borges, o Barão de Macahúbas. *Revista História da Educação,* Pelotas: ASPHE\ UFPEL, número 7, abril de 2000, p.41-58.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas:* ser maternal, nacional e mestra. Queres ler? Bragança Paulista: Edusf, 2004.

VASCONCELOS, Sandra. *Caminhos do romance inglês no Brasil do século XIX*. In: ABREU, Márcia e SCHAPOCHNIK, Nelson (orgs.). *Cultura letrada no Brasil:* objetos e práticas. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2005, p.201-228.

VERÍSSIMO, José. *A Instrucção* Pública no Estado do Pará em 1890. Pará: Typographia de Tavares Cardoso, 1892.

VILLALTA, Luiz Carlos. A censura, a circulação e a posse de romances na América Portuguesa (1722-1822). In: ABREU, Márcia e SCHAPOCHNIK, Nelson (orgs.). *Cultura letrada no Brasil*: objetos e práticas. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2005, p.161-181.

_______. Os leitores e os usos dos livros na América Portuguesa. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1999.

O campo da História da Alfabetização e sua relação com as fontes

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Tendo como proposta considerar a História da Alfabetização em relação às fontes, escolhi discutir relações possíveis a partir de perguntas importantes que determinariam o próprio campo da alfabetização. Para a sua constituição e no que tange à sua autonomia frente aos estudos de história da educação, história do livro, história da leitura e história da cultura escrita, o campo da História da Alfabetização, no Brasil,precisa se perguntar: qual é o nosso objeto, qual a sua abrangência e que correlações são possíveis entre esse campo e os outros campos jáconsolidados?Nesse sentido, ao mesmo tempo em que precisamos isolar o fenômeno, para dar-lhe especificidade,também não podemos separá-lode outros fenômenos culturais envolvendo os usos da escrita e seu funcionamento na sociedade.

Essa perspectiva inspira retomar algumas perguntas de Justino Magalhães (2001, p.99), quando discute os limites e possibilidades metodológicas do trabalho com assinaturas encontradas em documentos testamentários:

> O que procura o historiador da alfabetização? O que significa ser alfabetizado? Estas duas questões ganham sentido no contexto da cultura escrita, designadamente no âmbito das representações simbólicas e materiais, constituídas pela leitura e pela escrita e, concomitantemente,seus usos e suas práticas.

Num texto em que discuti minha trajetória de pesquisa nessa área, para minha própria compreensão, busquei um tipo de definição desse campo, indicando

> a História da Alfabetização como o estudo de formas pretéritas de ensino/aprendizagem da tecnologia da escrita; de sua manifestação no contexto das instituições as mais diversas; dos métodos para sua transmissão;

dos materiais que estão em jogo na sua apropriação; das práticas empreendidas pelos sujeitos e grupos sociais em torno do processo de aquisição inicial da escrita e de seus efeitos sociais e culturais na sociedade.

Buscando identificar o fenômeno e qualificá-lo, podemos recortar o conceito de alfabetização tomando como foco os processos de transmissão e aquisição de habilidades individuais, de destrezas específicas, conforme estudos de Justino Magalhães (1999, 2001), e/ou como um *tempo de aquisição,* como apontado por Antonio Castilho Gomez (1999).

Sabemos que estudos seriais que tomam determinada habilidade de alfabetização como, por exemplo, a de assinar, precisam relacioná-la com outras variáveispedagógicas, culturais e sociais de cada tempo, uma vez que o que se define como alfabetização e até o uso desse termo são históricos. Em cada momento histórico, mesmo queas habilidades a serem ensinadas-aprendidas sejam supostamente parecidas, a sua distribuição social, os significados atribuídos à alfabetização, assim como as práticas e consequênciasa ela associadas mudam,a depender decada grupocultural e do tipo de sociedade.

Precisamos, então,refletir sobre as tendências que vão se configurando nesse campo de estudos, buscando contemplar os seguintes aspectos: a) o que caracteriza o conteúdo da aprendizagem da escrita e sua relação com o que chamamos de alfabetização no período estudado; b) a identificação do momento em que esse ensino/aprendizado ocorre, ou seja, do tempo de aquisição de uma competência gráfica; e c) a identificação das técnicas intelectuais que são construídas para que a escrita, como sistema e como prática, seja transmitida às novas gerações e como isso envolve metodologias e racionalidades gráficas presentes nos materiais.

Considerando os aportes dados por Roger Chartier (2002), retomados no texto de Ana Maria Galvão (2010), que trabalha elementos para a construção de uma história da cultura escrita, também podemos identificar várias portas de entrada para estudar a História da Alfabetização: as instâncias/instituições, os objetos, os sujeitos, os suportes e os meios de produção e a transmissão da escrita, considerando que cada dimensão constrói suas práticas em torno do fenômeno da alfabetização. Essa perspectiva nos ajuda a problematizar o que estamos investigando, com quais fontes e em quais espaços sociais, quando nomeamos a área de estudos como "História da Alfabetização".

Como já me posicionei em várias publicações, considero que o campo de estudos da História da Alfabetização, no Brasil, veio se constituindo a partir dos métodos, dos livros e das práticas escolares, na vertente de compreender o ensino e o pensamento pedagógico, sem que fizéssemos perguntas epistemológicas sobre a independência ou a relação desse campo com o da história da cultura escrita, da história do livro e da história da leitura. Essa definição nos obriga a considerar a alfabetização como variável dependente de várias questões e, mesmo como fenômeno específico, ela se relaciona a dimensões da cultura escrita como um todo.

Por outro lado, o processo de renovação de fontes que ocorreu nos estudos históricos, em geral, com a emergência da história cultural,[1] possibilita que a História da Alfabetização se construa com novas fontes.

[1] BURKE, Peter. *O que é história cultural?.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

Se as fontes oficiais escolares e estatais, como legislação, regulamentos, programas de ensino, atos do poder executivo, discussões parlamentares, atas, relatório escritos por autoridades e professores dão acesso a um aspecto da realidade da escola e da alfabetização, sobretudo no que tange aos discursos e prescrições oficiais, deixam de fora as práticas que ocorreram tanto na instituição escolar, como em outras instâncias que, em determinados momentos históricos, também se ocuparam em transmitir as habilidades ler e escrever e determinaram usos específicos da escrita, como a família, a igreja, o espaço de trabalho, entre outros.

Conforme o que nos ensinam os estudos da história cultural desenvolvidos por Roger Chartier (1990) e tomando emprestado o que Eliane Lopes e Ana Maria Galvão (2001, 2010) apontam como fontes para renovação dos estudos da história da educação, podemos trabalhar com fontes escolares e não escolares que podem construir referências sobre o que é a alfabetização, em cada momento: instrumentos e suportes de escrita, livros e manuais para ensinar a ler e escrever, contratos de editoras, inventários, certidões e documentos de cartório, imprensa periódica (imprensa em geral, jornais pedagógicos e escolares, revistas, anuários, almanaques), publicidade, história oral, diários, relatos de viagem, autobiografias, obras literárias, correspondências, entre outros.

Tendo em vista esses pressupostos, posso dizer que o trabalho com as fontes é dependente das perguntas que fazemos para investigar o fenômeno da alfabetização numa perspectiva histórica; relaciona-se com o quadro teórico que utilizamos para ver nossa realidade e com a metodologia utilizada para analisar as fontes.

Para problematizar um campo em configuração, a História da Alfabetização, trabalhando adequadamente com seus conceitos, com as repercussões metodológicas e com as fontes de pesquisa, precisamos de algumas definições e perguntas prévias, algumas das quais passo a abordar nos tópicos seguintes. Para o desenvolvimento deste texto, optei por relacionar as fontes aos problemas e não tomá-las nelas mesmas, pois os problemas de pesquisa não começam com as fontes, embora a descoberta de uma nova fonte nos provoque a pensar novas questões.

Para a discussão, dialogo com algumas publicações que representam trabalhos do campo, como os de Mortatti (2000), Frade e Maciel (2006), Schwartz, Peres e Frade (2010), Mortatti (2011), Mortatti e Frade (2014), com os estudos que tenho produzido e com outros que exemplificam o trabalho com determinada fonte ou problema, sem pretender, com isso, analisar um conjunto extenso de produções sobre o tema.

Os conteúdos da alfabetização: a leitura e a escrita

Tratarei, neste tópico, da leitura e da escrita como conhecimentos que ajudam a recortar o fenômeno e selecionar fontes. O que distingue a alfabetização de outras aprendizagens? Como recortar a alfabetização pelo que se ensina e se aprende no tempo de aquisição? Esta é uma boa pergunta para se pensar sobre o que estamos investigando e com quais fontes, mas não podemos perder de vista o fato de que os conteúdos parecem estáveis, mas as expectativas ou resultados da alfabetização em cada sociedade envolvem operações simbólicas, práticas e materiais diferenciadas.

Remetendo ao que Justino Magalhães (1999) aponta como destrezas específicas, podemos dizer que, quando se aprende a ler e a escrever, aprende-se um sistema arbitrário, dotado de certa permanência enquanto sistema, e exercita-se o uso de instrumentos e suportes que acompanham, no corpo, as aquisições cognitivas e culturais. Podemos dizer que essa transmissão/aprendizado de uma competência gráfica, conforme nos indica Armando Petrucci, é marcada por rituais e conteúdos específicos e pode ser recortada como objeto de análise da História da Alfabetização, para distingui-la razoavelmente dos estudos sobre a história da leitura.

Assim, ao mesmo tempo em que investigamos questões mais amplas envolvendo o conteúdo dos textos dados a ler, as formas de ler e de escrever, conforme estudos da história do livro e da leitura, ao estudar a alfabetização sabemos que o que distingue a aquisição de um iniciante da de alguém que está em fase de desenvolvimento é o aprendizado, pelo primeiro, de um sistema de escrita, ainda que essa aquisição esteja associada a uma série de variáveis. Assim, mesmo que haja variação nos métodos de alfabetização na sua história, o seu conteúdo específico acaba sendo mais estável, seja como ponto de partida, seja como ponto de chegada.

A leitura

Há fontes que descrevem as formas de ler e os conteúdos da leitura? Nos mapas de desempenho que localizamos no Arquivo Público Mineiro[2] é possível identificar como um professor ou um examinador estabelece diferenciações entre o que determinado aluno lê, em função do seu desempenho. Em meados do século XIX, essa descrição é feita em torno do que o aprendiz decifra, com detalhes sobre as letras e sílabas e genericamente o termo "Lê". Os registros vão se modificando para os períodos posteriores e é preciso mais investigações para ver como estas habilidades vão sendo incorporadas ou substituídas no ensino escolar da leitura e se a descrição sobre o que se lê aparece. Assim as habilidades de leitura para iniciantes têm que ser historicizadas ao se estudar fontes semelhantes, como mapas e diários.

Talvez pela facilidade do recorte do conteúdo da alfabetização e pela suposta ligação entre conteúdo e destinatário, o iniciante, é que sejam tão utilizadas como fontes os livros para alfabetizar em pesquisas sobre a História da Alfabetização e da leitura neste período, mas, analisando os livros, vemos muita complexidade até para considerar o que seria objeto de ensino da leitura.

No caso da leitura, por exemplo, embora apareçam no manual destinado ao professor as intenções de ensinar os rudimentos da escrita, nos livros, os métodos partem de unidades linguísticas diferentes, o que traz algumas complexidades para compreender o seu conteúdo linguístico: abecedário e silabários no método alfabético, fonemas representados por letras no método fônico, sílabas no silábico e, para os chamados analíticos, o texto, a frase, a palavra. No entanto, o refinamento do método de cada autor e sua

---

[2] FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização, escolarização e cultura escrita em Minas Gerais no século XIX. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Orgs.). *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010, p.249-278.

autoria podem ser explorados tendo em vista as escolhas de apresentação que faz e os temas que trabalha, se não bastaria um método de cada tendência para alfabetizar. Por outro lado, o conjunto de recursos que vêm junto (os conteúdos, as ilustrações, os exercícios e o tipo de sistematização que predomina), os aspectos editoriais que determinam a *mise en page,* a cultura gráfica com que o aprendiz se defronta e a racionalidade gráfica que o faz usar a página e os paratextos (dedicatória, instruções, notas, referências bibliográficas) também se constituem em elementos preciosos contidos nesta fonte impressa e que explicam o que um iniciante lia.

Assim, não é só um método de alfabetização que está presentenestas fontes impressas e, algumas vezes, o ensino da leitura para iniciantes ocupa parte do livro e outras partes se relacionam com o desenvolvimento da fluência em leitura e com conteúdos religiosos (dependendo do período),[3] formativos e enciclopédicos. Sua composição também dialoga com métodos mais amplos, como o intuitivo, que repercutiu em algumas cartilhas sintéticas, como a de Felisberto de Carvalho, e nas cartilhas analíticas, como a de Arnaldo Barreto. Os métodos ativos também informaram as concepções dos pré-livros. Assim, a cada tempo, temos instituições que determinam certos usos e conteúdos e teorias mais amplas que não se referem apenas à alfabetização, mas que impactam as metodologias da alfabetização.

Para além dos conteúdos da leitura para iniciantes, há várias concepções de leitura, do ponto de vista do seu desenvolvimento. Um livro representativo desta complexidade é o *Primeiro Livro de Leitura* de Felisberto de Carvalho. Se compararmos as partes em que ele divide o livro, veremos grande diferenciação no conteúdo de ensino da leitura: a decifração, a leitura fluente e a leitura expressiva. Da mesma forma veremos diferenciação, em cada parte do mesmo livro, de temas envolvidos nos textos,no uso de ilustrações, no tamanho das letras e no volume de textos na página, no tipo de exercícios. No outro extremo, temos outro livro que se concentra apenas nos aspectos linguísticos do sistema e na decifração, a *Cartilha Nacional* de Hilário Ribeiro.

Assim, o modo como um livro se apresenta ao leitor, sua *mise en page*, seu acabamento, os espaços em branco, o volume de informações nas páginas são tão importantes para a formação do leitor iniciante como os conteúdos próprios da alfabetização.

É por este motivo que, em se tratando da história dos objetos, no caso, livros para alfabetizar, além de trabalhar com a história da educação, precisamos dialogar com a história do livro, em especial dos livros escolares, inspirando-nos nas fontes e nas metodologias para analisá-las, a partir de estudos de Roger Chartier (1994, 2002), Robert Darnton (1992, 2010) e Jéan Hébrard (2001). Os livros escolares e não escolares, assim como outros materiais utilizados para alfabetização, têm determinadas materialidades na sua forma que impactam seu uso e sua pragmática. Eles portam saberes relacionados ao processo de alfabetização, mas também são objetos que configuram uma cultura gráfica, constroem dispositivos de pensamento e passam por circuitos de edição que dependem de influências materiais e comerciais.

---

[3] A respeito da relação entre cartilhas e catecismo há vários estudos, destacando-se a pesquisa deVOJNIAK, Fernando. *O império das primeiras letras:* uma história da institucionalização da cartilha de Alfabetização no século XIX. Curitiba: Editora Prismas. 2014.

Se não perseguimos outras relações, deixamos de explorar e de ver, nas mesmas fontes, os aspectos que correlacionam as diferentes áreas e que nos fazem compreender os livros para alfabetizar no conjunto de fatores globais que explicam a cultura escrita de um período.

Considerando que há aspectos relativos aos usos do livro como suporte e de suas páginas que ainda são pouco pesquisados, no decorrer de diferentes investigações realizei alguns estudos monográficos sobre impressos para a alfabetização, indagando sobre diferentes aspectos que envolvem o conceito de materialidade, firmando um tipo de análise que traz algumas luzes para pensar a relação entre pedagogia e edição. Nessa perspectiva, aprofundando no estudo da *Cartilha Analytica,* de Arnaldo Barreto, e cotejando algumas de suas edições, reforcei a necessidade de estudar com maior detalhamento as "formas" dos livros de alfabetização.[4] O estudo comparativo que desenvolvi sobre cartilhas brasileiras, portuguesas e francesas focalizou aspectos de uso das páginas dos livros, problematizandoa utilização da tipografia e outros esquemas gráficos para o ensino da leitura e da escrita em diferentes métodos.[5] Em estudo sobre livros produzidos por Antonio Firmino de Proença para a alfabetização, continuei a analisar aspectos gráfico-editoriais que vão além de uma pedagogia voltada para métodos, explorando dimensões relacionadas a um tipo de razão gráfica que introduz iniciantes no universo do impresso.[6] Seguindo esta tendência, e tomando o design como objeto de investigação, temos a pesquisa de Chris de Azevedo Ramil (2013), que analisou aspectos gráficos da produção e o design da coleção Tapete Verde, e o estudo de Luiz Augusto do Nascimento (2017), que investigou os livros de alfabetização e livros de leitura da Editora Francisco Alves, publicados até 1938, considerando a questão da tipografia, legibilidade, *mise en page* e ilustrações, mostrando como podemos explorar aspectos diversos que explicam o sucesso de determinada obra.[7]

Por outro lado, é também necessária uma análise das formas e do modo como vieram se constituindo os materiais para alfabetizar para desnaturalizar o que entendemos por material didático. O estudo dos materiais implica vários problemas para sua classificação. Pude desenvolver um estudo sobre uma genealogia

---

[4] FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cartilha Analytica publicada pela Francisco Alves: aspectos da materialidade entre ordenamentos pedagógicos e editoriais. In: 2004, Rio de Janeiro. I Seminário Brasileiro sobre livro e história editorial. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa/ Universidade Federal Fluminense, 2004, p.1-17. Este mesmo texto foi publicado em FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cartilha Analytica publicada pela Francisco Alves: aspectos da materialidade entre ordenamentos pedagógicos e editoriais. In: BRAGANÇA, Aníbal (Org.). *Rei do Livro. Francisco Alves na história do livro e da leitura no Brasil.* 1ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016, p.207-224.

[5] FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Livros para ensinar a ler e escrever: uma pequena análise da visualidade de livros produzidos no Brasil, em Portugal e na França, entre os séculos XIX e XX. In: ABREU, Márcia; BRAGANÇA, Aníbal (Orgs.). *Impresso no Brasil. Dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Editora UNESP. 2010, p.171-190.

[6] FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cartilha Proença e Leitura do Principiante de Antonio Firmino de Proença: configurações gráficas e pedagogia. In: RAZZINI, Márcia (Org.). *Antonio Firmino de Proença:* professor, formador, autor. São Paulo. Porto das Ideias Editora. 2010.

[7] RAMIL, Chris de Azevedo. *A coleção didática Tapete verde:* do projeto à sua produção gráfica (década de 1970 – Rio Grande do Sul). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas. 2013.

NASCIMENTO, Luiz Augusto. *O design dos livros de leitura da Editora Francisco Alves (1900-1938):* Felisberto de Carvalho e seus contemporâneos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2017.

dos materiais para alfabetizar, discutindo algumas concepções de abecedários, silabários e outros formatos.[8] No ano de 2014 publiquei estudo[9] que recupera outros formatos e modos de apresentação de materiais, sempre comparando aspectos de sua materialidade, sem perder de vista as relações entre formatos, pragmática de uso e continuidades com as culturas do impresso e do manuscrito. O trabalho de Fernando Vojniak (2014) traz importantes contribuições para o estudo dos tipos de materiais envolvidos na alfabetização, ao trabalhar materiais que antecederam a produção do século XIX.

Tendo em vista todos esses fatores e conforme alertei em diferentes publicações, faço uma distinção entre aspectos de uma pedagogia da alfabetização e aspectos editoriais que configuram uma fonte como o livro e isso muda nosso olhar sobre uma mesma fonte. Se focalizamos a pedagogia, não podemos esquecer que os aspectos da edição é que fazem com que uma obra circule de forma restrita ou abrangente no país, o que depende também das estratégias editoriais. Para analisar estas questões, temos que ir além dos métodos e até dos livros para investigar sua produção, circulação e uso. Considero que nosso trabalho de investigar fontes como pedidos, remessas, correspondências trocadas entre editoras e Estado e inventários[10] dá uma dimensão de como a utilização de um método ou de um determinado livro está também condicionada aos impressos que um professor herda de outro, a ofertas de livros que estão sobrando num depósito, ao peso que um autor tem na região, ao poder que uma editora tem de chegar às escolas e a um sistema de ensino e isso envolve fontes que não são livros, mas que a eles se relacionam.

Estudos sobre cartilhas específicas, que conjugam pedagogia e edição na alfabetização, começam a despontar no campo e têm renovado o olhar sobre as fontes, ao trabalharem com imprensa em geral e com documentos de editoras, destacando-se os estudos de Cardoso (2011), sobre a Cartilha Ada e Edu, e de Peres, Vahl e Thies (2016), sobre a cartilha Caminho Suave.

Como já assinalei em texto publicado a partir do I Shiele[11] em que problematizo questões do campo, se trabalhamos apenas com livros escolares, deixamos de fora o outro conjunto de materiais para ensino da leitura como aqueles que circularam em espaços não escolares, como as Cartas de ABC. Assim, podemos distinguir entre os objetos, impressos escolares e não escolares, e entre instâncias: a escola, a família, a igreja, por exemplo, quando fazemos determinadas perguntas e isso implica descobrir novas fontes[12].

---

[8] FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil, no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n.44, p.264-281, maio/ago, 2010.

[9] FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Des Supports pédagogiques pour apprendre à lire dans le Brésil post-colonial: héritages et innovations (1840-1960). *Histoire de L'Éducation* (Paris. 1978), p.69-94, 2014.

[10] FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel (Orgs.). *História da Alfabetização:* produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

[11] FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. História da Alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Alfabetização no Brasil:* uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

[12] Um estudo inovador, que escapa desses formatos e pretendeu historicizar o gênero abecedário, que pode ter uma circulação para além da escola ecaminha entre o gênero didático e literário, foi desenvolvido por Pereira (2015).No estudo a autoradescreve sua materialidade e possíveis usos deste impresso: SOUZA, Mariana Venafre Pereira de. *Abecedários, Brasil:* contribuições à história dos impressos e sua circulação nos anos de 1936 a 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015.

Problematizando o estudo dos livros e de suas metodologias tão bem representado no trabalho de Mortatti (2000) e, depois, nos de vários pesquisadores brasileiros, precisamos pensar em outros materiais manuscritos e impressos que teriam a função de ensinar a ler e escrever. Em artigo publicado em 2014, já citado, apresento algumas fontes que indiciam o uso de outros materiais que não são livros, de uso escolar ou doméstico, como cartazes, fichas, jogos, aparelhos que ampliam o nosso olhar sobre o que se constitui como material para ensino da leitura.

A escrita

Uma pergunta relacionada a conteúdos da alfabetização refere-se à distinção entre o que é conteúdo da leitura e o que é conteúdo da escrita e como estes conteúdos se apresentam na História da Alfabetização.

O termo *método de leitura*, identificado em alguns títulos de livros para iniciantes nos primeiros anos da educação escolar é, por exemplo, um indicador de que o aprendizado inicial é marcado com um ritual de passagem específico para leitura e não necessariamente para a escrita. A questão de o ensino escolar iniciar-se pela leitura é um fenômeno da História da Alfabetização relatado em outras pesquisas e relaciona-se a aspectos pedagógicos, mas, sobretudo, a questões materiais[13]. Trecho de mapa do século XIX, relativo à cidade Ouro Preto, de 12 de maio de 1844, mostra que a escrita é dependente de uma materialidade quase inexistente, do ponto de vista do que se prescrevia:

> O Mestre ensina a 44 p.ª 45 annos, 26 annos particulares, e publico a 19, é muito bom. *Mestre a sua custa fornece de papel, tinta, e pennas aos meninos, nunca recebeu socorros, que a nação da para tal fim*. Existem nas rossas os meninos por que seus pais não podem os ter na Escolla da Villa. Existem nesta Villa três escollas particulares. 1º Mestre Joaquim Francisco D' Aquiar com 11 annos. 2ª Mestra Edivirge Rodrigues Cora 3 a 4 meninas. 3ª Mestra Maria Castorina, tem algumas menina. O Mestre estava vestido com decencia. Ouro Preto 12 de maio de 1844. Fonte: APM (PP 1/42. Envelope 07. Caixa 14. Grifos nossos).

Analisando materiais e práticas, descobrimos que nem sempre as práticas de leitura e de escrita aparecem juntas no ensino inicial, em alguns momentos da história. O *Primeiro Livro de Leitura* de Abílio Cesar Borges, publicado em 1867, traz uma observação quanto a não se ensinar a escrever a crianças com menos de sete anos, pois "é trabalho seco, de pouco proveito e penoso demais para mãosinhas tão pequenas" (p.7).

Por outro lado, embora a leitura não deixe vestígios, o que temos é um discurso sobre como deve ser feita e o conteúdo da própria leitura que ficou nos livros. Assim, é possível que ainda tenhamos mais indícios de fontes sobre a leitura do que sobre a escrita, uma vez que o ato de escrever está relacionado à posse de instrumentos ou domínio de seu uso e seu estudo é dependente da escrita conservada em arquivos

[13] VIDAL, Diana G.; ESTEVES, Isabel de Lourdes. Modelos caligráficos concorrentes: as prescrições para a escrita na escola primária. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Orgs.). *Livros escolares e o ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX – XX)*. Pelotas: Seiva, 2003.

oficiais ou privados. A presença ou a ausência de materiais para escrever (penas de ganso, lápis de pedra para lousa, penas metálicas, lápis) e para receber esta escrita (lousa, folhas soltas, cadernos...) fazem com que a materialidade envolvida no ato de escrever seja, ora um problema para a execução da escrita na escolarização e, quem sabe, nas práticas sociais de seu uso, ora um condicionante para produção de novos gestos que precisam ser aprendidos na escolarização.[14]

Se parte dos estudos sobre a escrita se relaciona à caligrafia, como aqueles empreendidos por Diana Vidal e Grivtz e Vidal e Esteves (2003), valendo-se das prescrições ou dos discursos sobre como se deve ensinar a escrever ou a traçar, temos que fazer avançar as perguntas sobre os usos da escrita em cada período. Onde estariam as fontes? O estudo sobre a escrita e seus rastros é mais difícil ainda no caso da alfabetização, uma vez que o que está registrado na fonte "caderno escolar", em determinados períodos, pode ser a ponta do iceberg do desenvolvimento da habilidade de escrever e não o resultado do que se fez, escrevendo, num período de aquisição, o que exige destacar as especificidades das escritas produzidas durante esse tempo de aprendizagem. Isso porque temos escritas efêmeras utilizadas apenas para o treino do gesto, tendo em vista os suportes e/ou os instrumentos que foram utilizados e que não deixam marcas, como as caixas de areia ou as pedras de ardósia.

Assim, para conhecer como e por que se escrevia e se deixavam as escritas arquivadas em período de aquisição dos rudimentos da escrita, na escola ou fora dela, precisaríamos do aporte de testemunhos escritos ou orais que podem vir pela via da literatura ou do relato. Para tanto, precisamos alargar as fontes e isso não se relaciona apenas à História da Alfabetização, mas à história da educação e à história como um todo (Lopes; Galvão, 2001, 2010).

As marcas dos escritos que ficaram em folhas soltas ou cadernos estariam em arquivos públicos ou privados? Pesquisas que empreendemos no Arquivo Público Mineiro mostram a dificuldade de encontrar vestígios de escrita, a não ser em provas arquivadas como controle de avaliação. Outra via é verificar o que se descreve como conteúdo da escrita em mapas de desempenho.[15] Em estudo sobre uma série cronológica de mapas de desempenho de meados do século XIX e início do século XX, arquivados no Arquivo Público Mineiro, pude constatar grade variação nas descrições. Essaseram mais detalhadas quando o processo de escolarização de massa estava em seu início e tenderam a maior padronização, ou a mudar de conteúdo, no momento em que tivemos mais prescrições e teorias que informavam seu preenchimento. Assim, não podemos trabalhar com estes mapas, ou mesmo com diários, sem interrogar a fonte. No caso dessas fontes oficiais, a descrição que o professor faz de um desempenho acaba sendo padronizada ou visa construir um texto que sabe ser destinado a fiscalização, portanto o dado deve ser relativizado.[16]

---

[14] FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Suportes, instrumentos e textos de alunos e professores em Minas Gerais: indicações sobre usos da cultura escrita nas escolas no final do século XIX e início do século XX. *História da Educação*, Pelotas, n.29, p.29-55, set./dez. 2009.

[15] FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva.Alfabetização, escolarização e cultura escrita em Minas Gerais no século XIX. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Orgs.). *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010, p.249-278.

[16] Para um estudo sobre diários e outros materiais de escrituração escolar ver problematizações feitas por: AMÂNCIO,

Em Minas Gerais, por exemplo, parte dessas fontes oficiais foi arquivada até determinado período – final década de 1920 no Arquivo Público Mineiro. No Museu da Escola Ana Maria Casasanta Peixoto, há pouquíssimos exemplares de escrita. Onde estaria a guarda institucional desses documentos? Perderam-se no tempo? Precisamos descobrir outros arquivos, os das próprias escolas ou arquivos pessoais, onde talvez tenham permanecido alguns rastros dessa prática.

No entanto, no caso de fonte privada, os cadernos, considerados como escritas ordinárias produzidas no dia a dia escolar, podem indicar, pelo menos, o que se escrevia como registro final e quais são as mudanças e continuidades, desde que se tenha uma série de maior volume e extensão nos períodos investigados. Todavia, creio que se pode avaliar, pelos cadernos, apenas parte do que era escrito. Isso porque não sabemos quando se iniciou uma determinada escrita. Em pesquisa que empreendi, juntamente com Ana Galvão, sobre os usos de materiais convencionais e não convencionais, feito através de memórias, verificamos que, ao mesmo tempo em que havia uma ritualização das escritas em suportes que visavam certa permanência dos registros, tais como cadernos e folhas almaço, também havia uma utilização paralela de materiais que funcionavam como um ensaio ou rascunho. Folhas e cadernos, na perspectiva dos sujeitos investigados, eram utilizados somente quando o aprendiz tinha muita destreza. Dessa forma o material que ficou ou não ficou, quando ainda era pouco popular o papel, o lápis e a borracha, é resultado de um processo que começou com lousa, folhas de pão, cadernos já utilizados por outros, escritas com carvão em madeira ou em folhas de bananeira. Além disso, esses últimos materiais coexistem com aqueles prescritos conforme a classe social dos aprendizes ou a localização da escola em ambiente rural ou urbano, central ou periférico.

Nesse estudo, em especial, também ficou difícil relacionar os usos de instrumentos e suportes com o tempo de aquisição inicial, uma vez que, nas memórias, se misturaram os rituais iniciais com aqueles da escolarização na escola primária como um todo. Dessa forma, a alfabetização pode aparecer mesclada a ações com leitura e escrita em anos posteriores ao período mesmo de aquisição, o que dificulta o recorte e nos leva a trabalhar de forma relacionada o período de aquisição e o seu desenvolvimento.

Mesmo com os limites de fontes, considero que, ao trazer elementos que têm se cruzado pouco nos estudos brasileiros, como a relação entre os objetos e os comportamentos, os gestos, as formas e os gêneros possíveis de serem praticados no ato de escrever, destacamos o papel da materialidade na definição dos usos e práticas pedagógicas.[17]

Por outro lado, dependendo do período histórico de maior uso de cadernos – considerando que lousas circularam no Brasil até a década de 40 do século XX – a possibilidade de utilização da fonte caderno é mais promissora. Embora o estudo sobre cadernos já venha sendo realizado por vários pesquisadores brasileiros (MIGNOT, 2008) e de fora do Brasil (Chartier, 2007, Hébrard, 2001), nem sempre eles estão

---

Lázara N. B; CARDOSO, Cancionila J. História da Alfabetização em Mato Grosso. A contribuição dos diáriosde classe como fonte documental. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil:* uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília. Oficina Universitária, 2011.

[17] FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Instrumentos e suportes de escrita no processo de escolarização: entre os usos prescritos e os não convencionais (Minas Gerais, primeira metade do século XX). *Revista Brasileira de História da Educação*, v.16, p.297-334, 2016.

preocupados com os mecanismos ou racionalidades gráficas próprias da alfabetizaçãoou com o tempo específico dessa aquisição. Dessa forma, a fonte vale para um estudo da cultura escrita como um todo.

No entanto, é possível encontrar estudos sobre cadernos que revelam parte do uso da escrita em período de alfabetização. A partir dos cadernos, Peres (2012)[18] traz uma interessante discussão sobre as continuidades envolvidas nos tipos de atividades de escrita, além de aspectos metodológicos presentes no material usado no tempo de alfabetização. A pesquisadora só pôde chegar aos resultados com certa segurança por ter trabalhado com um repertório seriado de um mesmo tipo de fonte, entre 1943 e 2010. Este acervo resultou do esforço de coletar materiais a partir de doações e de solicitação de doações, feitas através de anúncios em jornais locais.

Pesquisas com escritas pessoais, no gênero epistolar, mais voltadas para o período da alfabetização e com recorte temporal mais recente, são encontradas em obra organizada por Eliane Peres e Antonio Alves (2009). No entanto, o próprio trabalho mostra como esta fonte é de difícil localização e os materiais encontrados são esparsos. Excetuando as correspondências oficiais, o acesso a correspondências privadas depende de acervos pessoais.

Se adotamos uma perspectiva escolarizada, nosso interesse pedagógico para ver o fenômeno da escrita e suas práticas na escola acaba por confundir a escrita com a própria instituição que a conforma ou que é conformada pela escrita: a escola. Reconhecemos o peso que a escola exerce na sociedade brasileira na transmissão da cultura escrita e não podemos desconsiderar que temos maior facilidade em recuperar fontes para a História da Alfabetização escolar. Nesse sentido, para além da instância escolar, se investigarmos a fonte imprensa periódica podemos encontrar indícios da relação entre o ato de escrever e o domínio do uso de certos objetos, conforme indicia o anúncio abaixo:

No que tange ao uso de instrumentos, no período imperial, em 1862, por exemplo, a análise da publicidade veiculada no *Almanaque Laemmert* nos mostra como são mencionadas certas competências

[18] PERES, Eliane. Um estudo da História da Alfabetização através de Cadernos Escolares (1943-2010). *Cadernos de História da Educação* (UFU. Impresso), v.11, p.93-106, 2012.

e poderes dados por determinado instrumento, ao mesmo tempo em que indica invenções que permitem o controle dos dedos sobre um objeto que pode ser deslizante, daí a promessa de acostumar para sempre o discípulo a pegar de modo certo o objeto. Para conseguir esta estabilidade das mãos é preciso uma artimanha: um anteparo côncavo que permite um apoio para os dedos. Nesse caso, também não se trata apenas de mãos pequenas, sem a necessária coordenação motora, tão propagada pela pedagogia no processo de escolarização, mas de mãos de iniciantes no ato de usar o instrumento: adultos e meninos. Também é interessante perceber como o tipo de pena de aço se relaciona ao tamanho de letras e como a promessa de luxo e durabilidade eterna tem que dialogar com práticas originárias de outros objetos, como a pena de ganso, que, frente ao desenvolvimento das tecnologias aplicadas à escrita, equipara-se a outras invenções no quesito leveza.

O anúncio também mostra que, se queremos investigar historicamente o fenômeno da aquisição da escrita, precisamos extrapolar o espaço escolar como instância privilegiada de transmissão e, em decorrência disso, diversificar as fontes e as metodologias. Nesse caso, há ainda poucos estudos sobre materiais, suportes e instrumentos que tomaram como fonte a imprensa, embora haja estudos quefocalizaram a História da Alfabetização nos discursos da imprensa.[19] São fontes ainda pouco exploradas nos estudos sobre a História da Alfabetização, os escritos privados, as memórias da escrita no tempo da alfabetização, seja escolar ou não, eo que se narra nas obras literárias [20] sobre o que se escrevia, com quais suportes e instrumentos e como se escrevia.

A alfabetização como variável dependente: quais fontes?

Algumas tradições de estudo se concentram nas habilidades ou relacionam as habilidades, como a de assinar o próprio nome, a fatores mais amplos, como nível ocupacional, gênero, escolarização, religião, ambiente rural ou urbano, como os apresentados em Furet e Ozouf (1977) e que foram possibilitados pelo estudo anterior de Maggiolo.

Harvey Graff (1990) nos incentiva a desnaturalizar a alfabetização, quando a relacionamos ao caráter social, histórico, cultural, político, discursivo e ideológico da área de estudos. O estudo da alfabetização em sua historicidade e na relação sempre diversa com a cultura escrita de um período nos obriga a indagar: ao investigar a História da Alfabetização, contemplando os sujeitos, os espaços e os materiais que são "testemunhos da escrita" e tratando a alfabetização como o ensino/aprendizagem de habilidades específicas, podemos deixar de fora os efeitos sociais de seu domínio?

---

[19] Um estudo exemplar sobre os discursos sobre a alfabetização que circularam na imprensa é encontrado em:VELOSO, Geisa Magela. *A missão desanalfabetizadora do jornal Gazeta do Norte, em Montes Claros (1918-1938)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2008.

[20] Sobre as relações entre literatura e história e história daescolarização e também da alfabetização, ver o interessante artigo de: PERES, Eliane T.; BORGES, Francine. Relações entre história e literatura: a obra de Cora Coralina e as questões do ensino e dos processos de escolarização no final do século XIX e início do século XX. *Revista Brasileira de História da Educação*, v.15, p.23-54, 2015.

Buscando escapulir do mito da alfabetização que a considera como uma variável independente e como preditora do desenvolvimento da sociedade, temos que sair da escola, dos livros e métodos para compreender melhor um conjunto de variáveis que, estando fora da escola, explicam índices de alfabetização e seu desenvolvimento na sociedade (Graff, 1990).

No caso de Minas Gerais, considero que o estudo que conseguimos realizar[21] sobre indicadores de alfabetização, entre o início da república e primeiras duas décadas do século XX, foi o que mais se aproximou de um estudo que considera fatores externos à escola, como variáveis que repercutem nos índices de alfabetização. O estudo dessas variáveis nos obriga a diversificar fontes.

Concentrando nos censos, nos anuários do estado e de alguns municípios, na imprensa periódica de cada um dos municípios mineiros registrada no acervo digital do Arquivo Público Mineiro, pudemos destacar a existência de imprensa, tipografia, clubes literários, bibliotecas, livros e insumos; a influência da imigração, da densidade populacional e das taxas de escolarização da população na alfabetização e na cultura escrita, entre outras, isso tudo associado a atividades socioeconômicas de cada cidade/distrito no período. Fizemos este estudo com mais de 168 municípios mineiros e seus distritos, a partir do censo de 1920.[22]

Considerando que estamos apenas iniciando este tipo de pesquisa um desafio importante é o de estabelecer estudos quantitativos e qualitativos que trabalhem com relações entre as condições de alfabetização, em diferentes períodos da história brasileira, e variáveis que não são escolares, como ressaltamos nesta investigação que tomou indicadores no espaço de Minas Gerais, entre a República e as primeiras duas décadas do século XX. Pensando nestes olhares sobre o fenômeno da História da Alfabetização e sobre as fontes que temos utilizado, devemos esperar e produzir pesquisas que construam uma visão multidisciplinar e que relacionem, mais organicamente, entre outros, estudos demográficos, fatores de industrialização e urbanização, redes materiais que fazem produzir e circular o escrito, como tipografias, correios e telégrafos, bibliotecas, papelarias e outras instituições comerciais.

Considerações finais

Com quais fontes os estudos sobre a História da Alfabetização têm dialogado?

Termino este capítulo fazendo algumas considerações sobre algumas pesquisas realizadas na pós-graduação por discentes. Em levantamento feito com as palavras-chave história e alfabetização no banco de dados da CAPES, foram localizados 25 títulos de pesquisas de mestrado e 08 de doutorado publicadas até

[21] Trabalhos sobre os censos têm sido empreendidos por Alceu Ferraro, numa perspectiva mais sociológica e tomando como dados os censos dos estados. Ver: FERRARO, Alceu Ravanello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez: 2009. No entanto, a entrada no censo de cada cidade envolve uma pesquisa ainda pouco desenvolvida nos estudos sobre História da Alfabetização.

[22] GALVÃO, Ana Maria; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cultura escrita em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas. Capítulo de livro *História Geral da Educação em Minas Gerais: da colônia à República*. Coordenação Geral de CARVALHO, Carlos Henrique e FARIA FILHO, Luciano Mendes de (no prelo).

2012 e, depois da Plataforma Sucupira em 2013, temos 26 resumos de mestrado e 08 resumos de doutorado. Há vários limites nesta busca, pois vários trabalhos abordam alfabetização como uma questão secundária e não como objeto principal e, ao mesmo tempo, nota-se a ausência de trabalhos bem significativos que, apesar de contribuírem para a História da Alfabetização no Brasil, não foram localizados com estas palavras-chave.

Sem acesso aos textos dos trabalhos, temos uma visão parcial, mas os indícios apresentados podem ajudar em uma reflexão final. Pela leitura dos temas indicados nos títulos e pelos resumos, pode-se dizer que, geralmente, os trabalhos envolvem um número maior de fontes e, mais raramente, se encontra um trabalho que privilegia apenas uma delas.

As fontes trabalhadas dependem do período. Para o período imperial e início da república, por exemplo, predominam os documentos como atas, relatórios de inspetores, leis, decretos, relatórios de viagem, mensagens de governo. Por outro lado, há um conjunto expressivo de trabalhos que utiliza como fonte e metodologia a história oral, sobretudo quando o recorte é mais recente.

Há um expressivo conjunto que toma como fontes documentais os manuais e cartilhas, revelando algumas tendências que dependem do quadro teórico e das perguntas que determinam o olhar sobre a mesma fonte: análise do conteúdo das cartilhas e manuais, ênfase no processo de autoria ou do autor, análise de sua forma e de seu circuito e análise mais aprofundada de um determinado gênero.

Sobre registros escritos mais aproximados das práticas, chamam a atenção trabalhos que tomam como fontes os diários de professores alfabetizadores, cadernos de planejamento e cadernos escolares. O trabalho com as memórias também possibilita um acesso a práticas que foram, de fato, desenvolvidas ou representadas pelos entrevistados.

No campo dos discursos sobre alfabetização ou analfabetismo e campanhas, a imprensa em geral e a imprensa pedagógica, assim como textos prescritivos, termos de visita, leis e regulamentos permitem o acesso ao ideário que circulava em determinados momentos, sobretudo quando se busca trabalhar concepções envolvidas nos discursos sobre alfabetização.

São lacunares os estudos que tomam o mesmo objeto e a mesma fonte num período de longa ou média duração, o que dificulta o olhar sobre as continuidades e reforça a perspectiva da mudança.

Em síntese, considerando as reflexões feitas neste texto, posso reafirmar que o trabalho com as fontes depende da forma como olhamos o fenômeno, se queremos investigar permanências/continuidades ou rupturas/mudanças, e das perguntas que fazemos. Pode-se dizer, também, que as fontes ajudam a pensar novos problemas e que novos problemas nos levam a investigar fontes poucos exploradas.

Para terminar esta análise, retomo algumas provocações: que aspectos da alfabetização estamos analisando?; sujeitos, instâncias, objetos, meios de produção e transmissão da escrita, habilidades?; como isolá-los ou relacioná-los aos fenômenos mais amplos que envolvem a cultura escrita? Estas perguntas e a ampliação do fenômeno para além da escola e sua pedagogia podem fortalecer novos estudos e provocar uma renovação de fontes para o campo da História da Alfabetização.

Referências

CARDOSO, Cancionila. J. *Cartilha Ada e Edu: produção, difusão e circulação (1977-1985).* 1ª ed. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

CHARTIER, Roger. Introdução/Capítulo I. In: *A História Cultural*: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

______. *A ordem dos livros*: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

______. *Os desafios da escrita*. São Paulo. UNESP. 2002.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história*: novas perspectivas. São Paulo. UNESP:1992. p. 199 a 236.

______. *A questão dos livros*. Passado, presente e futuro. São Paulo. Companhia das letras. 2010.

FRADE, Isabel Cristina A. S. MACIEL, Francisca I. P (Orgs.). *História da Alfabetização:* produção, difusão e circulação de livros – MG/RS/MT – Séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG: CEALE, Fapemig, 2006.

FURET, François; OZOUF, Jacques (Orgs.). *Lire et écrite. L'Alphabétisaton des français de Calvin à Jules Ferry.* Paris: Editions de Minuit, 1977.

GALVÃO, Ana Maria O. História da cultura escrita: tendências e possibilidades de pesquisa In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.) *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010, p.218-148.

GÓMEZ, Antonio Castillo. Historia da la cultura escrita. Ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.5, p.93 a 124, jan/jun. 2003.

GRAFF, H. O mito do alfabetismo. *Revista Teoria e Educação,* Porto Alegre, p.30-64, 1990.

HÉBRARD, Jéan. Os livros escolares da Bibliothèque Bleue: arcaísmo ou modernidade? *Revista Brasileira de História da Educação*, n.4, p.10-45, jul/dez. 2002.

______. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.1, jan./jun. 2001.

LOPES, Eliane Teixeira Lopes.; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica. 2001

______. *Território Plural: a pesquisa em história da educação*. São Paulo: Ática, 2010.

MAGALHÃES, Justino. Alfabetização e história: tendências e perspectivas. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.) *Leitura, práticas, impressos e letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

______. *As alquimias da escrita: alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do antigo regime*. São Paulo: Bragança Paulista, Editora da Universidade São Francisco, 2001.

MIGNOT, Ana Chrystina V. (Org.). *Cadernos à vista*: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2008

MORTATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização:* São Paulo - 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.). *Alfabetização no Brasil:* uma história de sua história. Marília: Cultura Acadêmica; Oficina Universitária, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina A. S (Orgs.). *História do Ensino da leitura e escrita, Métodos e material didático.* São Paulo: Editora UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2013.

NASCIMENTO, Luiz Augusto. *O design dos livros de leitura da Editora Francisco Alves (1900-1938):* Felisberto de Carvalho e seus contemporâneos. Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2017.

PERES, Eliane T; VHAL, Mônica Maciel; THIES, Vânia Grim. Aspectos editoriais da cartilha Caminho Suave e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. *Revista Brasileira de História da Educação,* v.16, p.335-372, 2016.

PERES, Eliane; ALVES, Antonio M. (Orgs.) *Cartas de professor@s, cartas a professor@. Escrita epistolar e educação.* Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

PETRUCCI, Armando. *Alfabetismo, escritura, sociedad.* Barcelona: Editorial Gedisa, 1999.

RAMIL, Chris de Azevedo. A *coleção* didática *Tapete Verde*: do projeto à sua produção gráfica (década de 1970 - Rio Grande do Sul). Dissertação (*Mestrado* em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2013.

SCHWARTZ, Cleonara; PERES, Eliane; FRADE, Isabel C. A. S. (Orgs.). *Estudos de História da Alfabetização e da leitura na escola.* Vitória: EDUFES, 2010.

VIDAL, Diana; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880/1940. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8,mai/jun/jul/ago, p.13-30, 1998.

Fontes

BARRETO, Arnaldo. *Cartilha Analytica*. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1923.

BORGES, Abílio Cesar. *Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira composto pelo Dr. Abílio César Borges.*. V.va. J. Aillaud . Guilllard E. C.Francisco Alves: 1867.

CARVALHO, Felisberto. *Primeiro livro de leitura*. 108ª Ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1926.

CARVALHO, Felisberto. *Segundo livro de leitura*. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves.

RIBEIRO, Hilário. *Cartilha nacional.* 246ª ed. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1959. (Acervo Museu da Escola, SEE/MG, Brasil).

Almanaque Laemmert. 1862, p.22. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazilalma nak>.

Instituições pesquisadas

Arquivo Público Mineiro.

Museu da Escola Ana Maria Casasanta Peixoto.

Cartilhas na historiografia da alfabetização: fontes, evidências e produções no Brasil

Cancionila Janzkovski Cardoso
Lázara Nanci de Barros Amâncio

> Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo. Isso faz pensar que o aprendizado de Tarzan não seja pura obra da imaginação de Edgar Rice Burroughs. Aos dez anos, remexendo nos escombros da cabana de seu falecido pai, o garoto-macaco topou com alguns livros, e teve seus primeiros contatos com a palavra impressa, através de uma cartilha (Martins, 1990, p.14).

A cartilha de alfabetização ocupou, durante séculos, lugar central no processo de aprendizagem da cultura escrita, a ponto de aparecer, para além das memórias das pessoas comuns, também na ficção, como na história da vida de Tarzan, que, segundo o autor, numa tarefa extraordinária de análise, aprendeu a ler sozinho em meio à floresta africana, por meio de uma cartilha que sobreviveu por anos às tragédias da família.

É comum vermos as pessoas se emocionarem quando se lembram de seus processos de alfabetização e de suas cartilhas. Este objeto da cultura escolar parece se configurar num catalisador de lembranças de um momento crucial na vida das pessoas: a conquista da cultura escrita. Se a mera alusão à cartilha desencadeia vivências escolares e emoções antigas, é lícito supor que o estudo deste objeto tem potencial importante para a historiografia da alfabetização.

No clássico *O livro na Educação*, da década de 1970, Pfromm Neto, Rosamilha e Zaki Dib (1974) registraram que "Não há notícia de pesquisas sobre a origem e o desenvolvimento das cartilhas no Brasil. Sabe-se, contudo, em virtude do testemunho de pessoas que viveram no século passado e de alguma documentação pedagógica, que livros portugueses [...] foram usados no Brasil" (Pfromm et al., 1974, p.156/157). No entanto, argumentam os autores que, apesar da precariedade do sistema de ensino e dos inúmeros fatores que limitavam a qualidade, o alcance e as intenções da literatura didática brasileira no

século passado, as últimas décadas do século 19 e início do século 20 "correspondem a um período de transição importante: o da nacionalização da literatura didática e do aperfeiçoamento sensível do conteúdo e dos métodos de ensino" (Pfromm et al., 1974, p.160).

De 1970 até nossos dias, muita coisa mudou em termos do campo de estudo da alfabetização e das cartilhas. Talvez este seja o momento de nos questionarmos sobre a importância da cartilha como objeto central numa História da Alfabetização brasileira, pelo menos numa história que foi orquestrada desde o princípio da colonização até meados da última década do século XX. Nesse período, esse recurso era considerado, na maioria das salas de aula brasileiras, o grande protagonista do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Por meio das lições das cartilhas e de certos métodos (analíticos, sintéticos, mistos, fônicos ou outros que se desdobravam dessas nomenclaturas), a língua escrita era apresentada às crianças que, de letra em letra, de sílaba em sílaba, iam se apropriando não apenas de elementos da língua escrita, como também de um modo de ler e se comportar na escola. Dia após dia, dependendo da intervenção e da criatividade (ou não!) das professoras (e muitas vezes da ajuda de familiares em casa), o/a aluno/aluna adquiria aos poucos seu estatuto de leitor.[1] Muitos deles, conforme atestam as estatísticas educacionais, passavam anos a fio repetindo o processo no esforço de superar a barreira do que era chamado de fracasso escolar no início da escolarização, tema exaustivamente debatido nas duas últimas décadas do século XX, no Brasil.

O termo *cartilha,*[2] de acordo com Boto (2004), vem de *cartinha*, que se referia aos textos manuscritos que eram utilizados em Portugal, até o século XIX, para ensinar a ler escrever e contar. O uso de *cartinhas* e, depois, de *cartilhas*, foi trazido para o Brasil junto com os colonizadores, pois as cartilhas brasileiras surgiram somente no final do século XIX (Mortatti, 2000). Corrêa e Silva (2006) também se detêm na explicitação do vocábulo *cartilha* e na análise de materiais usados para alfabetização nas escolas primárias. Recorrer a textos manuscritos foi uma prática bastante comum no Brasil, especialmente nas últimas décadas do século XIX.[3] Outro recurso muito usado foram as Cartas ABC, não apenas no século XIX, mas por boa parte do XX, na maioria das regiões brasileiras.

O que se constata é que o tema cartilhas tem vínculo indissociável com a História da Alfabetização (seus materiais, seus métodos, suas práticas) e, na produção acadêmico-científica contemporânea, tem sido bastante debatido em nosso país.

Este artigo é um recorte de uma investigação mais ampla na área da História da Alfabetização, campo de conhecimento que, no Brasil, vem se constituindo nas últimas décadas. Nesse sentido, destacam-se os esforços de sistematização, materializados nos trabalhos de diversos pesquisadores que, nas últimas décadas, vêm produzindo pesquisas históricas colaborando para a construção desse campo.

---

[1] Sobre o uso e espaço das cartilhas na sala de aula infantil, ver Amâncio (2002).

[2] A palavra *cartilha* comporta mais de um significado, no entanto, aqui será utilizada conforme definição no dicionário Harris e Hodges, 1999, p.51: "Cartilha s. f. 1. um livro para iniciantes usado no ensino da leitura: mais especificamente, o primeiro livro didático formal de um programa de leitura basal, geralmente precedido de um livro de preparação e de uma ou mais pré-cartilhas."

[3] Sobre o assunto ver Corrêa e Silva (2006, p.10-11), que tratam de materiais de leitura para a infância amazonense, no final do século XIX, e Amâncio (2008), que apresenta dados escolares de Mato Grosso, no mesmo período.

Grande parte dessas investigações fundamenta-se teórica e metodologicamente em estudos relacionados à história cultural (Burke, 2005; Chartier, 1990; Darnton, 1990), à cultura escolar (Julia, 2001) e à história dos livros (Choppin, 2002, 2009), áreas que vêm subsidiando a compreensão da alfabetização e seus muitos temas, objetos e problemas, incluindo aqui o estudo do livro e da leitura, bem como de seus suportes e instrumentos de ensino e aprendizagem.

Graças a essas novas abordagens, nas últimas décadas, a cartilha e sua (quase única) presença em salas de aula da infância brasileira, durante séculos, tem sido tema de várias investigações. Numa perspectiva histórica tradicional, provavelmente, esse objeto não seria protagonista. Felizmente, de acordo com Burke (2005, p.170), a história cultural não é monopólio de historiadores, pois, sendo multi e interdisciplinar, pode recorrer a muitos "vizinhos". Neste sentido, a alfabetização e seus instrumentos de realização, incluindo a cartilha, têm, nesse campo de estudos, a possibilidade de serem abordados de diversas formas e de diferentes ângulos, a exemplo da história da leitura e do livro, temas recorrentes nas últimas décadas, tratados por pesquisadores adeptos dessa abordagem.

Assim, lançar um olhar sobre a cartilha, como fonte e objeto de estudos, fazer um balanço da produção e esboçar uma análise, ainda que provisória, parece ser produtivo no contexto de um livro que tematiza a alfabetização e suas fontes. Temos, pois, como objetivo deste texto, refletir sobre as cartilhas como fontes para a historiografia da alfabetização, a partir de um mapeamento dos trabalhos acadêmicos brasileiros – dissertações e teses – que estudam as cartilhas escolares.

Cartilhas como fonte de pesquisa

Reflexões sobre o recurso didático *cartilha* não podem ser empreendidas à revelia de uma discussão sobre o significado de livro didático ou livro escolar, área em que se situa, em função de sua natureza. Esse artefato cultural, o livro, somente nos últimos trinta anos tem sido objeto de estudo e tem merecido as mais diferentes abordagens de análise e críticas, tanto em nível internacional, como nacional. Para nossa reflexão, tomaremos, de início, alguns autores que se destacam por suas preocupações relacionadas ao livro escolar.

Lajolo e Zilberman (1996) abordam a questão do livro didático, afirmando que talvez esse instrumento seja uma das modalidades mais antigas de escrita, visto que se constitui em uma condição para o funcionamento da escola. Ilustrando, as autoras mencionam a *Poética* de Aristóteles (século IV a.C.) e a Institutio Oratoria de Quintiliano (século 1 d.C.) como ancestrais do livro didático. De acordo com as autoras, o livro didático, apesar do berço ilustre, é o primo-pobre da literatura, tendo em vista sua natureza descartável, com "prazo de validade" determinado (Lajolo; Zilberman, 1996, p.120). Todavia, é o primo-rico das editoras, altamente vendável, com mercado cativo sempre crescente. Vender livros para o Ministério da Educação é um excelente negócio para qualquer editora, pois os livros didáticos são adotados em todas as etapas de escolaridade e é grande a quantidade de alunos a serem atendidos. Nada mais rendoso, para autores e editoras, do que atender as exigências das políticas públicas que definem as regras de produção, compra e distribuição de livros didáticos.

Embora com sua história minimizada e sua existência efêmera, o livro didático não interessa apenas às editoras e tipografias que, desde Gutenberg, dominam os processos de sua produção. Para as autoras supracitadas, o livro didático interessa também, e muito, para a história da leitura, pois forma o leitor que, em última instância, vai tê-lo em mãos durante toda sua trajetória escolar.

Voltando alguns séculos na história da educação, Alves (2005) menciona Comenius, o bispo morávio que expressou a posição de vanguarda da Reforma protestante, contribuindo para a construção de uma concepção de escola moderna, em meados do século XVII, com a produção de sua Didactica Magna, que visava à simplificação do ensino e maior alcance do trabalho didático. De acordo com Alves (2005, p.70), "[...] a organização do trabalho didático, produzida por Comenius, representava uma ruptura com o conhecimento cultural significativo e a instauração do império do manual didático no espaço escolar."

Para Comenius, o uso do livro era um instrumento de democratização da escola, permitindo "ensinar tudo a todos", pois com um pequeno número de professores muitos alunos poderiam aprender. Comparando o professor a um organista, que executa qualquer sinfonia olhando para a partitura, acreditava que também esse profissional poderia ensinar na escola todas as coisas, visto estarem escritas como que em partituras (Comenius, 1985, p.457). Alves apresenta argumentos relacionados ao estudo da constituição da escola no passado, concluindo que a escola atual guarda muito dos fundamentos presentes nas concepções de Comenius. Para o autor, a forma de organização do trabalho didático dominante na escola tornou-se anacrônica, o que a impede de cumprir uma função social adequada aos dias atuais (Alves, 2005, p.1-40), já que o que ainda predomina é o conjunto de práticas sugeridas pelo manual didático. O autor chama a atenção para um compromisso com o presente, deixando o domínio ideológico perpetuado por séculos.

Alain Choppin (2002, 2004) aborda aspectos do (atual) interesse de historiadores pelo estudo do livro escolar, destacando a riqueza e a complexidade dessa fonte histórica. Para o autor, esse tema foi negligenciado por muito tempo, em função de diversos fatores ligados ao próprio *status* desse recurso. Para Choppin (2002, 2004), a presença do livro escolar no cotidiano familiar, passado de uma geração a outra, seu baixo custo em função das grandes tiragens e a desatualização rápida frequentemente o tornam extremamente perecível. A proliferação de títulos, produzidos em larga escala, é também uma das maiores causas da banalização e desvalorização desse objeto de consumo pedagógico, obrigatório na maioria dos sistemas educacionais modernos.

Entendemos que esses fatores de desvalorização que atingem o livro didático ou os manuais escolares de todas as áreas do conhecimento também podem/devem ser considerados na análise das cartilhas de alfabetização, o primeiro livro didático apresentado à infância no seu processo de escolarização, pelo menos para os que se matricularam nas escolas brasileiras antes de 1996, ano em que o instrumento denominado *cartilha* foi substituído pelo Livro de Alfabetização.[4]

---

[4] O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no formato atual, foi criado em 1985 e teve suas características bastante alteradas a partir de 1996 devido, em especial, à instituição de um processo de avaliação prévia dos livros, que se orienta por critérios de natureza conceitual, política e metodológica (BATISTA; COSTA-VAL, 2004).

Considerando-se as muitas críticas ao uso dos livros didáticos na década de 1980, concomitantemente à defesa de novas concepções sobre alfabetização, esse marco de transição parece querer nos dizer que as cartilhas, usadas até então, eram representativas de concepções e métodos de ensino ligados epistemologicamente a correntes que valorizavam aspectos mais técnicos e mecanicistas, criticados em favor de novas concepções de ensino e de sujeito de aprendizagem, com destaque para uma alfabetização com base nas relações interpessoais de construção do conhecimento.

A utilização de cartilhas na alfabetização de crianças, como mostram vários estudos (nacionais e internacionais) e é do conhecimento de grande parte dos professores, sem nenhum exagero, chegava a absurdos relatados até mesmo na literatura pedagógica (final do século XX) e também memorialística (início do século passado).[5] A transposição da linguagem cartilhesca para a sala de aula e seus exercícios rotineiros e cansativos (desde as primeiras aprendizagens) faziam um triste e confuso papel nos momentos de ensino e explicitação da constituição da língua escrita. O uso desse recurso didático, presente nas salas de alfabetização, caracterizou o que Mortatti (2000b) denominou de Cartilhas: um pacto secular.

Não será exagero de nossa parte buscar em Anne-Marie Chartier (2001, p.9-26) mais uma qualificação para a cartilha de alfabetização, tomando-o de empréstimo à autora francesa, que, no texto "Um Dispositivo sem Autor: cadernos e fichários na escola primária", reflete sobre e discute o conceito de *dispositivo*, baseando-se em Foucault, que o analisa como *dispositivo de controle*. A autora adota o termo para referir-se à utilização de cadernos e fichários na escola primária, que acabaram por ser incorporados de tal modo às práticas escolares que parecem fazer parte do cotidiano da sala de aula desde sempre. Como se, naturalmente, lá estivessem de modo inofensivo. Sobre a presença da cartilha nas salas de aulas brasileiras durante um século aproximadamente, pode-se atribuir a ela a mesma função de *dispositivo*, este com autoria definida.

Tal *dispositivo*:

> é uma realidade heterogênea, na qual se encontram entrelaçados "discursos, instituições, agenciamentos arquiteturais, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em suma: o dito tanto quanto o não dito" (Chartier, 2002, p.12).

Essas características abrem incontáveis possibilidades de estudo deste objeto da cultura escolar.

A seguir, nos deteremos na sistematização dos trabalhos acadêmico-científicos sobre cartilhas encontrados em dois dos principais bancos de dados do Brasil.

---

[5] Lembramos aqui relatos de alguns memorialistas, como Graciliano Ramos (1955) e José Lins do Rêgo (1986). E de alguns estudiosos do tema em pauta, como: Cagliari (1998), especialmente capítulo 4; Betthelheim, Zelan (1984), terceira parte; Macedo (1985); Dietzsch (1990, p.35-44). Até a figura cômica de Mafalda, usada por Quino (1989, p.112-113), apresenta crítica a essa linguagem.

Procedimentos metodológicos da pesquisa e mapeamento dos trabalhos

Esta parte do texto apresenta resultados de pesquisa bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, com vistas ao levantamento e sistematização dos trabalhos acadêmicos realizados no Brasil que tematizam cartilhas.

Consideramos que as pesquisas de caráter bibliográfico, que têm como objetivo inventariar e sistematizar a produção intelectual existente e disseminada em determinada área do conhecimento, apresentam contribuição importante, pois viabilizam uma cartografia de determinada área/tema, em termos dos investimentos em estudos já feitos, tendências teóricas privilegiadas e resultados obtidos, entre outros aspectos. Essa sistematização do conhecimento pode contribuir para o avanço científico, também apontando lacunas a, ainda, serem exploradas.

Para a condução de uma pesquisa de tipo "estado do conhecimento", concordamos que a metodologia utilizada "[...] caracteriza-se como um levantamento e uma avaliação da produção acadêmica e científica sobre o tema, à luz, primordialmente, de categorias que identifiquem, em cada texto e no conjunto deles, as facetas sob as quais o fenômeno vem sendo analisado" (Soares; Maciel, 2000, p.9).

Assim, iniciamos a pesquisa definindo o tema e o caminho geral que iríamos trilhar:

1. Considerar a produção acadêmico-científica sobre cartilhas, existente no Brasil, na área da Educação, representada por Dissertações e Teses;[6]
2. Definir as bases de dados a serem consultadas: a) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES); b) Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD);
3. Eleger os descritores privilegiados: cartilha; cartilhas; cartilhas escolares; cartilhas de alfabetização;
4. Trabalhar, notadamente, com os títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos;
5. Construir um instrumento de coleta de dados com as informações gerais sobre os estudos.

São conhecidos os limites ou percalços deste tipo de pesquisa, anteriormente apontados por alguns autores. Dentre estes, destacamos André (2001), que indicou a variação no formato dos resumos como uma das dificuldades da análise, já que alguns são muitos sucintos e outros confusos ou incompletos, faltando informações sobre o tipo de pesquisa e os procedimentos adotados, ou, mais grave ainda, os que sequer deixam claros os objetivos do trabalho. Também Ferreira (2002) aponta que a consulta aos catálogos apresenta dificuldades, pois muitos dos títulos são difusos, não revelando indicações do tema da pesquisa. Em nosso caso, acrescentamos a escolha das palavras-chave pelos autores, que nem sempre refletem todos os temas abordados e, ainda, trabalhos que têm acesso restrito, inviabilizando uma consulta mais detalhada, para além do resumo, justamente por causar dúvida em suas abordagens.

[6] Trata-se de pesquisa em andamento "Cartilhas escolares no Brasil: mapeamento e sistematização da produção acadêmico-científica (1967-2017)", da qual, neste artigo, apresentamos os dados da produção acadêmico-científica encontrada em dissertações e teses. Na continuidade da pesquisa recensearemos artigos científicos, livros e principais eventos da área.

Tais limites repercutem nos resultados. Como exemplo, mencionamos os resultados da pesquisa *Alfabetização no Brasil, o Estado do Conhecimento,* realizada por Soares e Maciel (2000) e referente às décadas de 1960 a 1980. As autoras citam 15 temas privilegiados nos 219 estudos, sendo que o tema *cartilhas* ocupa o sétimo lugar com 5,4% da produção (12 trabalhos). Dos trabalhos citados pelas autoras, apenas 6 têm a palavra cartilha no título e, destes, 3 foram encontrados nas bases de dados por nós consultadas, 2 pertencem a programas em Psicologia e 1 trabalho não foi encontrado.

A coleta de dados das dissertações e teses foi realizada nos bancos de dados da CAPES e do BDDT, disponibilizados eletronicamente. Foram utilizados os descritores acima elencados e os seguintes filtros:

a) CAPES: Área: Educação; Nome do Programa: Educação;

b) BDTD: CNPQ: Ciências Humanas: Educação.

Explorando o campo das pesquisas com cartilhas

A análise do conteúdo dos resumos foi realizada com base em uma ficha que continha as seguintes informações: base de dados, título, autor, data de defesa, palavras-chave, instituição, objetivo geral, fundamentação teórica, cartilhas analisadas, orientador, grau.

O quadro 1 evidencia o esforço de rastreamento feito e chama a atenção para o grande número de trabalhos que mencionam os descritores eleitos, em especial, cartilhas de alfabetização (CAPES), evidenciando que essas estão presentes nos discursos sobre práticas alfabetizadoras, leitura e escrita, formação de professores, memórias, entre outros temas. No entanto, o número de trabalhos que efetivamente se debruçam sobre este objeto/fonte pode ser considerado pequeno, se comparado à quantidade de registros: um total de 57 trabalhos, sendo 42 dissertações e 15 teses.

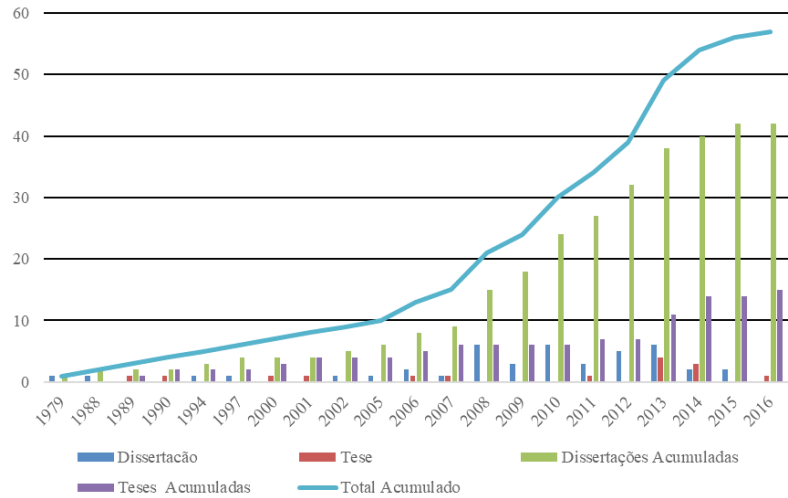
Quadro 1 – Banco de Dissertações e Teses da Capes e do BDTD-IBCT

	CAPES		BDTD-IBCT	
Descritores	Número de Registros	Com Filtros	Número de Registros	Com Filtros
Cartilhas de alfabetização	900.682	6.940	35	11
Cartilhas escolares	15.842	7.004	69	22
Cartilhas	293	149	325	22
Cartilha	528	16	325	-
Selecionados[7]	49		8	
Dissertações	42			
Teses	15			
Total Selecionado	57			

Fonte: Dados elaborados pelas autoras.

[7] Neste cômputo estão apenas os trabalhos novos, ou seja, não se encontram os trabalhos que se repetiram em relação ao Banco de dados da Capes, primeiro banco consultado.

O gráfico 1 representa a produção acumulada ao longo dos últimos trinta e oito anos, evidenciando, na lista dos anos, lacunas e picos na produção acadêmica, a respeito do tema cartilhas:

Gráfico 1 – Produção de dissertações, teses e total acumulado

Fonte: Dados elaborados pelas autoras.

Notamos que na década de 1970 apareceu um único trabalho (dissertação), na década de 1980, dois trabalhos (teses) e, na década de 1990, dois trabalhos (dissertação e tese). A produção ganha força na década de 2000, especialmente a partir de 2006, chegando a um total de seis trabalhos (dissertações) em 2010. O crescimento continua nos anos seguintes (2011-2016), atingindo seu ápice em 2013, com dez trabalhos (seis dissertações e quatro teses).

O crescimento da produção pode ser atribuído ao aumento do número dos Programas de Pós-Graduação, em especial Mestrados, aliado ao interesse dos pesquisadores que, dadas as demandas da CAPES para avaliação dos Programas de Pós-Graduação, passam a se organizar mais articuladamente em grupos de pesquisa e, sobretudo, às novas abordagens históricas que se dedicam à cultura material escolar.

Assim, observa-se que, de 2006 em diante, não há mais lacunas na representação gráfica da produção acadêmico-científica, pois todos os anos, até 2016, estão representados por, pelo menos, um trabalho.

Um olhar para as Instituições de origem dos trabalhos nos fornece o seguinte panorama:

Tabela 1 – Número de Dissertações e Teses por Instituição

Instituição	Dissertação	Tese	Total	%
UFES	5	4	9	16%
UNESP-Marília	5	1	6	11%
UFMT	6		6	11%
UFU	3	1	4	7%
UFPel	4		4	7%
PUC-SP	1	3	4	7%
UFPE	3		3	5%
USP	1	2	3	5%
UNICAMP	1	1	2	4%
Outras[8]	13	3	16	28%
Total geral	42	15	57	100%

Fonte: Dados elaborados pelas autoras.

Em 25 instituições brasileiras, situadas em 14 estados, pesquisadores se debruçaram sobre o tema cartilhas, ampliando bastante este campo de pesquisa.

Identificamos, neste contexto, duas redes de pesquisa que, valendo-se de estratégias diferentes, tiveram grande impacto sobre esse campo do conhecimento: a) a criação, em 1994, do Grupo de Pesquisa "História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil" (GPHELLB), coordenado por Maria do Rosário Mortatti; b) a associação, em 2001, de grupos de pesquisadores da UFMG, UFMT, UFPel e, mais tarde, UFES, UFF e UFMA na Pesquisa Interinstitucional "Cartilhas escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais; construção de fontese de conhecimento sobre a História da Alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT/AM/ES/RJ)", coordenada por Isabel Cristina Alves da Silva Frade.

Desde a produção de sua pesquisa de livre docência em 1994,[9] que se materializou na obra *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo - 1876/1994, publicada em 2000, Mortatti tem contribuído significativa e sistematicamente na produção relativa à alfabetização e sua história, o que inclui, necessariamente, as cartilhas.[10] Criou o GPHELLB, investindo na estratégia de fortalecimento e crescimento vertical do grupo em torno de um "Projeto Integrado de Pesquisa 'História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil' (PI-PHELLB), que vem sendo desenvolvido, em etapas trienais, desde 1995", organizando-se em torno de "temática, objetivo geral e método de investigação que são comuns a todas as pesquisas de seus integrantes." (Mortatti, 2014, p.12).

[8] Neste item encontram-se as 16 instituições que contribuíram com 1 trabalho cada uma: UFMG; UFC; UniUbe; UFRGS; UFSM; UNISINOS; UFPB; UFMS; UDESC; UFRJ; UFSC; UnoChapecó; UFMA; UFG; UNESC; UEPG.

[9] Infelizmente, os bancos de dados consultados não incluem pesquisas de Livre Docência e de Pós-Doutorado.

[10] Nesse sentido, ver Mortatti (2011, p.69-94) em que a autora apresenta parte de sua produção e de seus orientandos.

O "Grupo das Cartilhas", como passou a ser conhecido após a proposição da Pesquisa Interinstitucional, reuniu os grupos de pesquisa do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFMG),[11] História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES/UFPel),[12] Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE/UFMT),[13] Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES/UFES),[14] Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE/UFF)[15], além de um pesquisador da UFAM.[16] Teve como estratégia o fortalecimento e crescimento horizontal de seus vários grupos, buscando:

> em primeiro lugar, [...] articular e re-construir a História da Alfabetização em seis estados brasileiros; em segundo lugar, [...] estabelecer vínculos e dissonâncias entre os pressupostos teóricos presentes nos manuais, nos programas oficiais dos estados e na prática pedagógica dos professores e, em terceiro lugar, evidenciar outros aspectos relacionados às práticas editoriais ligadas à materialidade do impresso (Frade, 2011, p.7-8).[17]

Ressaltamos o papel dessas duas redes, na medida em que os dados evidenciam que quatro das universidades associadas na pesquisa interinstitucional (UFES, UFMT, UFPel e UFMG), e mais especificamente os grupos acima referidos, respondem pela orientação de 17 trabalhos (29,8%) da produção do período analisado[18] e o GPHELLB responde pela orientação de 6 trabalhos (10,5%). A produção dessas duas redes totaliza 23 trabalhos, ou seja, 40,3% do total do período.

Outros grupos de pesquisa que também se dedicam à história da educação, da leitura, dos livros escolares e/ou da alfabetização ou estudam estes temas na perspectiva contemporânea (PUC/SP, UFU, USP, UNICAMP, UFPE) produziram 16 trabalhos (28,0%).[19] O restante da produção – 16 trabalhos (28,0%) - está distribuído em 16 instituições.

Essa análise nos leva diretamente para o tipo de abordagem contida nos 57 trabalhos deste corpus: 7 se vinculam à perspectiva contemporânea e 50 à perspectiva histórica.

---

[11] Representado por Isabel Cristina Alves da Silva Frade (coordenadora geral da pesquisa) e Francisca Isabel Pereira Maciel.

[12] Coordenado por Eliane Teresinha Peres.

[13] Representado por Cancionila Janzkovski Cardoso e Lázara Nanci de Barros Amâncio.

[14] Representado por Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz.

[15] Representado por Cecilia Maria Aldigueri Goulart.

[16] Carlos Humberto Alves Corrêa.

[17] Sobre a produção desses pesquisadores e grupos de pesquisa de diversas regiões, envolvidos na construção desse campo de conhecimento, ver, especialmente, as obras organizadas por Frade e Maciel (2006), Schwartz, Peres e Frade (2010). Sobre a produção de diferentes grupos, ver também Mortatti (2011) e Mortatti e Frade (2014).

[18] Além desses, há mais três trabalhos oriundos da UFES, UFPel e UFMT que foram orientados por outros grupos de pesquisa, não participantes dessa rede em questão.

[19] Vale lembrar que a maior parte desses grupos, além de pesquisar, organiza e cuida de acervos de livros escolares e outras fontes.

Mapeando os estudos em perspectiva contemporânea sobre cartilhas

Já esperávamos uma pequena quantidade de trabalhos em perspectiva contemporânea, tendo em vista os descritores escolhidos. Sabemos que, a partir de meados da década de 1990, com as mudanças no processo de avaliação dos livros didáticos pelo Ministério de Educação, os autores abandonaram a nomenclatura cartilha, optando por *livro de alfabetização.* Certamente, valendo-se desse descritor, muitos estudos serão encontrados, ou seja, aqueles que tematizam os "novos" livros de alfabetização.

Assim, na perspectiva contemporânea encontramos apenas 7 trabalhos que podem ser classificados em duas categorias.

A primeira categoria é representada pelos estudos que focam o uso de cartilhas, tendo-as como centrais no processo ensino-aprendizagem, conforme Quadro 2:

Quadro 2 – Estudos que focam o uso de cartilhas, tendo-as como centrais no processo ensino-aprendizagem

Título	D	T	Autor/a	Ano	Universidade
Alfabetização e universo cultural: análise de cartilhas utilizadas nas escolas da cidade de Campinas	X		Helena Costa Lopes FREITAS	1979	UNICAMP
Avaliação de uma cartilha baseada em critérios lingüísticos para a seleção e a ordenação das palavras geradoras	X		Dea Lúcia Campos PERNAMBUCO	1988	UFRJ
Cartilhas de alfabetização: uma análise das categorias semânticas		X	Georfravia Montoza ALVARENGA	1989	USP
Alfabetizar: quem se habilita? A propósito de cartilhas e relatos de práticas alfabetizadoras com crianças		X	José Carlos ABRÃO	1990	USP
O espaço da cartilha na sala de aula	X		Lázara Nanci de Barros AMÂNCIO	1994	UFG

Fonte: Dados elaborados pelas autoras.

Esses estudos tematizam o uso das cartilhas em Campinas-SP (Freitas), Minas Gerais (Pernambuco), Paraná (Alvarenga), Mato Grosso (Amâncio) e em uma rede de ensino não identificada pelo autor (ABRÃO) com foco em sua adequação teórica e metodológica e no papel exercido na formação de novos leitores.

Dois trabalhos mais recentes representam a segunda categoria da perspectiva contemporânea: estudos que tematizam cartilhas, tendo-as como secundárias no processo ensino-aprendizagem, conforme Quadro 3:

Quadro 3 – Estudos que tematizam cartilhas, tendo-as como secundárias no processo ensino-aprendizagem

Título	D	T	Autor/a	Ano	Universidade
Os gêneros textuais na formação do professor alfabetizador: implicações para a prática pedagógica	X		Claudiana Maria Nogueira de MELO	2009	UFC
O atendimento a crianças com dificuldades de alfabetização: práticas de professores e material didático do programa Se Liga	X		Viviane Carmem de Arruda DOURADO	2010	UFPE

Fonte: Dados elaborados pelas autoras.

Esses dois trabalhos mais atuais evidenciam outro lugar para as “antigas” cartilhas, bem mais modesto que o ocupado por elas até a década de 1990. Novos saberes, novos conteúdos, novas políticas são tematizados.

Mapeando os estudos em perspectiva histórica sobre cartilhas

Soares e Maciel (2000, p. 63) apontaram a quase inexistência de estudos históricos sobre alfabetização, que se estendia pelas três décadas por elas analisadas (1960-1980), já que, “[...] apenas uma pesquisa se caracteriza como pesquisa desse tipo, na produção acadêmica e científica sobre alfabetização.” No entanto, as autoras lembram que

> é inegável a importância de investigar o processo de construção, ao longo do tempo, do *saber* sobre alfabetização e do *fazer* alfabetização, no Brasil, desvendando as relações entre esse *saber* e esse *fazer* e o econômico, o político e o social, em cada momento histórico (Soares; Maciel, 2000, p.63).

Ao que tudo indica, essa observação, aliada a outros fatores já aludidos anteriormente, encontrou eco entre a comunidade acadêmica, que intensificou os estudos históricos sobre alfabetização, nos quais o tema *cartilhas* aqui focado é apenas um dos aspectos privilegiados.

Em que pese a existência de 50 estudos em perspectiva histórica, há diferentes abordagens e a escolha de diferentes conceitos e autores para embasá-los. No entanto, não faremos essa discussão neste texto, optando por mapear os modos de olhar/organizar as fontes *cartilhas*, os quais sistematizamos em 4 categorias, descritas a seguir.

Primeira Categoria: trabalhos de análise de um título de cartilha ou série graduada

Quadro 4 – Trabalhos de análise de um título de cartilha ou série graduada

Título	D	T	Autor/a	Ano	Universidade
Cartilha do Operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920-1930)	X		Andressa Cristina Coutinho BARBOSA	2006	USP
História da Cartilha Progressiva (1907) nas escolas do Estado do Paraná	X		Solange Aparecida de Oliveira COLLARES	2008	UEPG
Série "Leituras Infantis" (1908-1919), de Francisco Vianna, e a história do ensino da leitura no Brasil	X		Angélica Pall ORIANI	2010	UNESP/Marília
O método analítico para o ensino da leitura em "Série de leitura Proença" (1926-1928), de Antonio Firmino de Proença	X		Monalisa Renata GAZOLI	2010	UNESP/Marília
A Questão de Livros da Escola-Modelo Benedito Leite: cultura material escolar e poder disciplinar no Maranhão (1900-1911)	X		Ana Caroline Neres CASTRO	2010	UFMA
Saberes em foco: diálogos de M. B. Lourenço Filho na Série de Leitura Graduada Pedrinho (1953 – 1970)	X		Marlene Neves FERNANDES	2011	UNESC
A série 'Na Roça', de Renato Sêneca Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil	X		Cyntia Grizzo MESSENBERG	2012	UNESP/Marília
Cartilha do Araguaia «...Estou Lendo!!!»: seu circuito de comunicação (1978-1989)	X		Alessandra Pereira CARNEIRO	2012	UFMT
Lendo com Hilda: João Köpke – 1902		X	Maria Lygia Cardoso KöpkeSANTOS	2013	UNICAMP
A coleção didática Tapete Verde: do projeto à sua produção gráfica (década de 1970 - Rio Grande Do Sul)	X		Chris De Azevedo RAMIL	2013	UFPel

Fonte: Dados elaborados pelas autoras.

Nesse grupo de 10 trabalhos, que representa 20,0% das produções em perspectiva histórica, cada um centra a atenção em uma única cartilha ou série graduada. Ainda assim, essa categoria poderia ser desmembrada em subcategorias, pois há trabalhos que: reconstroem a história de uma cartilha regional (Collares e Carneiro); tematizam mais fortemente um método (Gazoli); estudam cartilhas com vistas a compreender propostas de ensino de leitura (Oriani) e/ou propostas de ensino elaboradas para um grupo especial: jovens e adultos (Barbosa) e educação rural (Messenberg); analisam as relações de poder no espaço escolar primário (Castro); elaboram um mapeamento dos autores e autoras escolhidos para

compor o escopo de determinada Série de leitura, bem como saberes mais focalizados (Fernandes); descrevem a obra enfatizando o modo como ela é graficamente constituída, seu conteúdo, suas finalidades e seu pressuposto leitor (Köpke) e/ou analisam os aspectos editoriais e gráficos (Ramil).

Segunda Categoria: trabalhos de análise (por vezes comparativa) de dois ou mais títulos de cartilhas

Quadro 5 – Trabalhos de análise (por vezes comparativa) de dois ou mais títulos cartilhas

Título	D	T	Autor/a	Ano	Universidade
Cartilha do Povo e Upa, Cavalinho. O Projeto de Alfabetização de Lourenço Filho	X		Estela Natalina Mantovani BERTOLETTI	1997	UNESP/ Marília
A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser Maternal, Nacional e Mestra. Queres ler?		X	Iole M. Faviero TRINDADE	2001	UFRS
Theodoro de Moraes (1877-1956): um pioneiro no ensino da leitura pelo método analítico no Brasil	X		Bárbara Cortella PEREIRA	2009	UNESP/ Marília
"Esse livro é meu professor!" - O livro didático na alfabetização de jovens e adultos	X		Priscilla Angelina Silva Da Costa SANTOS	2010	UFPE
A cartilha Ler a Jato e o Método "Audiofonográfico" de alfabetização da professora Gilda de Freitas Tomatis (1967 – 1986)	X		Mara Denise Neitzke DIETRICH	2012	UFPel
Ideologia e identidade cultural nos materiais didáticos da educação de jovens e adultos no Brasil	X		Tiago Dos Santos BÚRIGO	2012	UNESC
O "método global" e o ensino da leitura na escola primária no Estado do Espírito Santo: (anos de 1959-1960)		X	Neusa Balbina de SOUZA	2014	UFES
Métodos e conteúdos de alfabetização em manuais didáticos nos séculos XIX e XX: de Calkins a Lourenço Filho		X	Enilda FERNANDES	2014	UFMS
Ilustrações de cartilhas escolares na primeira república (1889-1930): a historiografia da educação no Espírito Santo por entre traços e espaços em branco	X		Valter Natal Valim CARLOS	2015	UFES
É preciso plasmar na cera virgem, que é a alma da criança, a alma da própria Pátria: cartilhas escolares e doutrinação infantil no contexto da Era Vargas (1937-1945)	X		Zenaide Inês SCHMITZ	2015	UnoChapecó

Fonte: Dados elaborados pelas autoras.

Este grupo de 10 trabalhos, que equivale a 20% do corpus, lida com dois ou mais títulos. Aqui também há uma grande variação nas abordagens. Há trabalhos que: analisam métodos e conteúdos dos manuais utilizados em diferentes momentos históricos, indicando particularidades, similaridades, aproximações e adaptações (Trindade; Fernandes; Dietrich; Santos); buscam compreender o projeto de alfabetização de determinado autor (Bertoletti); focalizam o método de ensino da leitura, olhando os princípios que o fundamentam e suas apropriações no campo da alfabetização (Souza); analisam o papel das cartilhas escolares no processo de construção/representação da identidade nacional/cultural (Schmitz; Búrigo); exploram as ilustrações enquanto pistas de propostas pedagógicas, tendências metodológicas e políticas públicas, do espaço e tempo de sua produção, circulação e utilização (Carlos).

Terceira Categoria: trabalhos de análise de cartilhas como fonte complementar, entre outras

Quadro 6 – Trabalhos em que a cartilha aparece como fonte complementar, entre outras

Título	D	T	Autor/a	Ano	Universidade
Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX		X	Lázara Nanci de Barros AMÂNCIO	2000	UNESP/ Marília
Cartilha do Dever: a instrução pública primária em Mato Grosso nas primeiras décadas republicanas (1891-1910)	X		Elizabeth Pippi da ROSA	2002	UFMT
Alfabetização na escola primária em Diamantino – Mato Grosso (1930 a 1970)	X		Terezinha Fernandes Martins de SOUZA	2006	UFMT
João Köpke e a escola republicana: criador de Leituras, escritor da modernidade		X	Claudia Panizzolo Batista da SILVA	2006	PUC/SP
Escola e matemática escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul		X	Fernanda WANDERER	2007	UNISINOS
A alfabetização na história da educação do Espírito Santo no período de 1924 a 1938	X		Sílvia Cunha GOMES	2008	UFES
Alfabetização em Alta Floresta: aspectos de uma trajetória (1978-2006)	X		Jeane Maria de Freitas ROCHA	2008	UFMT
Práticas de alfabetização no município de Linhares nos anos de 1960	X		Neusa Balbina de SOUZA	2008	UFES
As práticas de alfabetização na Escola Estadual "Dom Galibert" em Cáceres-MT: 1975-2004	X		Luciane Miranda FARIA	2008	UFMT
Concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras aposentadas (1985-2005)	X		Ieda Ramona do AMARAL	2008	UFMT

Continua na página 70

Continuação da página 69

Título	D	T	Autor/a	Ano	Universidade
O ensino da leitura em escolas isoladas de Florianópolis: entre o prescrito e o ensinado (1946-1956)	X		Ângela BEIRITH	2009	UESC
História do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960)	X		Elis Beatriz de Lima FALCÃO	2010	UFES
O que duas professoras que atuaram no ensino rural têm para nos contar? Lembranças de vida, histórias sobre alfabetização e trajetórias pessoais e profissionais	X		Graziela Franceschet FARIAS	2010	UFSM
História da Alfabetização de Ituiutaba: Vivências no Grupo Escolar Gov. Clóvis Salgado (1957-1971)		X	TâniaRezende Silvestre CUNHA	2011	UFU
História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971	X		Michelle Castro LIMA	2011	UFU
Educação no campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)	X		Letícia Borges de OLIVEIRA	2011	UFU
A trajetória docente de uma alfabetizadora do Colégio São José em Pelotas/RS nas décadas de 1940 a 1980	X		Maria Cristina dos Santos LOUZADA	2012	UFPel
A educação dos sentidos no método de ensino intuitivo e o caso das escolas públicas isoladas de São Paulo (1889-1910)		X	Ellen Lucas ROZANTE	2013	PUC/SP
Culturas Escolares em Recife (1880-1888)	X		Jacilene Dos Santos CLEMENTE	2013	UFPE
Alfabetização de crianças no Espírito Santo em tempos de ditadura militar		X	Dulcinéia Campos SILVA	2013	UFES
Alfabetização de jovens e adultos no estado da Paraíba: uma análise político-pedagógica das experiências da campanha de Educação Popular-CEPLAR	X		Sabrina Carla Mateus FACANHA	2013	UFPB
História e memória da alfabetização em Canápolis -MG: revisitando as cartilhas utilizadas no período de 1933 até 1971	X		Vanessa Ferreira Silva ARANTES	2013	UniUbe
Modos de alfabetizar no grupo escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973	X		Vanessa LEPICK	2013	UFU
Nos cadernos escolares de um passado recente: uma história do ensino da leitura no estado do Espírito Santo (2001 a 2008)		X	Fernanda Zanetti BECALLI	2013	UFES
O ensino da leitura e práticas de formação de leitores na escola primária de Santa Teresa (ES) na década de 1960	X		Eliete Aparecida Locatelli VAGO	2013	UFES
A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo		X	Ednalva Gutierrez RODRIGUES	2014	UFES

Fonte: Dados elaborados pelas autoras.

A categoria mais expressiva, que reúne 26 trabalhos (52 % do corpus referente à perspectiva histórica), apresenta a cartilha como uma das fontes pesquisadas, entre outras, tais como: leis, regulamentos, decretos, relatórios de presidentes e da Instrução Pública, outros livros didáticos, livros de almoxarifado, textos jornalísticos, conferências, revistas, cadernos de professoras, documentos escolares, etc., e, ainda, depoimentos orais. Ressalta-se a História da Alfabetização, da leitura e da escrita em diversos tempos e espaços, a história de instituições escolares, de reformas de ensino, da trajetória intelectual de educadores. Perpassam nessas discussões as questões de método, materiais, concepções e práticas alfabetizadoras e, portanto, também cartilhas utilizadas.

Quarta categoria: trabalhos que apresentam repertórios de produção/circulação/uso de cartilhas

Quadro 7 – Trabalhos que apresentam repertórios de produção/circulação/uso de cartilhas

Título	D	T	Autor/a	Ano	Universidade
Cartilhas de alfabetização: subsídios para a compreensão da História da Alfabetização mineira (1930-1945).	X		Kátia Gardênia Henrique da Rocha CAMPELO	2007	UFMG
O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)	X		Cícera Marcelina VIEIRA	2014	UFPel
Professor Thomaz Galhardo: produção, circulação e práticas de alfabetização e leitura séculos XIX e XX		X	Lucilene Rezende ALCANFOR	2016	PUC/SP

Fonte: Dados elaborados pelas autoras.

Esta categoria é representada por três trabalhos, que correspondem a 6% dos títulos em perspectiva histórica. Dois deles se dedicam a inventariar cartilhas que circularam nos estados de Minas Gerais (Campelo) e Rio Grande do Sul - em uma classe unidocente da zona rural de Pelotas (Vieira). O terceiro trabalho se dedica a inventariar a produção e circulação dos livros de um único autor: Thomaz Galhardo.

Quinta Categoria: modos de produção, seleção e uso

Quadro 8 – Modos de Produção, seleção e uso

Título	D	T	Autor/a	Ano	Universidade
Comissão de Seleção dos Livros Didáticos (1935-1951): Guardiã e Censora da Produção	X		Rita de Cássia GONÇALVES	2005	PUC/SP

Fonte: Dados elaborados pelas autoras.

Nesta categoria temos apenas uma produção (2%), que não analisa cartilhas, mas as prescrições que nortearam a produção, seleção e uso de livros de leitura de primário e cartilhas no Estado de São Paulo, de 1935 a 1960 (Gonçalves).

É importante assinalar a linha tênue que delimita as categorias propostas e que atinge, em especial, o grupo de estudos da terceira categoria. A maioria deles tem uma proposta abrangente de objeto de estudo, valendo-se de diferentes fontes, o que resulta em inúmeros tópicos relacionados à alfabetização. Por exemplo, alguns trabalhos dessa categoria fazem repertórios, apresentam listas e quadros de cartilhas que circularam ou que foram mais utilizadas em determinados lugares e, em alguns casos, até fazem uma breve análise de cartilhas[20]. No entanto, seu objetivo principal não era repertoriar títulos de cartilhas, diferentemente dos três trabalhos apresentados na quarta categoria, sendo, portanto, agrupados na categoria em que a cartilha é uma dentre outras fontes estudadas.

Por fim, notamos que, dentre os 50 trabalhos em perspectiva histórica, encontram-se cinco que estudam o objeto cartilha voltado para a alfabetização de jovens e adultos e apenas um se detém na alfabetização matemática. Os demais tematizam a cartilha voltada para o ensino da leitura e para crianças do ensino primário.

Considerações finais

É relativamente recente o interesse dos pesquisadores pelo campo de estudo da história da leitura e dos livros escolares. Segundo Choppin (2009), apenas a partir da década de 80, do século passado, a comunidade científica inaugura um tipo de reflexão mais crítica, em relação a estudos anteriores, a respeito dos manuais escolares. Como vimos, no Brasil, só a partir do final da década de 1990, livros e cartilhas escolares ganham atenção dos pesquisadores, que ampliam significativamente este campo de estudo.

A proposta deste capítulo foi a de refletir sobre as cartilhas como fontes para a historiografia da alfabetização, a partir de um mapeamento dos trabalhos acadêmicos brasileiros – dissertações e teses – que estudam as cartilhas escolares.

[20] A exemplo de Lázara Nanci de Barros Amâncio (2008), que apresenta repertórios de cartilhas mais utilizadas em Mato Grosso, e Dulcinéia Campos Silva (2013), que apresenta uma cartilha regional do Espírito Santo.

Acreditamos que a apresentação dos dados neste texto fornece evidências para a compreensão da importância do tema discutido nas produções acadêmicas das últimas décadas. As cartilhas, como recursos elementares nas práticas pedagógicas de ensino de leitura e escrita – *dispositivos de controle* – e consideradas imprescindíveis num determinado momento da educação brasileira, fazem parte de um longo capítulo da História da Alfabetização em nosso país. Os estudos mencionados, independentemente da categoria em que se inserem, são representativos das concepções e práticas de alfabetização tematizadas e/ou concretizadas nas escolas brasileiras.

O mapeamento realizado em duas bases de dados eletrônicos (CAPES e BDTD) e a categorização apresentada evidenciou que os descritores escolhidos (cartilha, cartilhas, cartilhas escolares e cartilhas de alfabetização) nos direcionou para dissertações e teses, em sua maioria elaboradas em perspectiva história.

Considerando-se que 52% deste corpus são de trabalhos nos quais a cartilha é uma fonte coadjuvante, que aparece entre outras tantas fontes, conclui-se que ainda há muito a fazer neste campo do conhecimento. Como sugere Ferreira (2014, p.121), "Pesquisadores que tomam os livros didáticos como objetos e fontes de pesquisa são verdadeiros desbravadores de um terreno não totalmente conhecido e tampouco inteiramente mapeado, registrado ou esgotado em sua complexidade e inteireza."

Interessante notar que esse dado, referente à utilização de várias fontes, atende a algumas recomendações de historiadores como Lombardi (2004) que, ao refletir sobre fontes históricas e historiográficas, afirma que o pesquisador "[...] deve buscar todo tipo de fonte que o ajude a reconstruir (em pensamento) o objeto de investigação delimitado." E, ainda, que "[...] é importante não recorrer a uma única fonte, mas sim confrontar várias fontes que dialoguem com o problema de investigação." (Lombardi, 2004, p.154-157) O autor em pauta considera que todos os tipos de fontes – que são produtos históricos e testemunhos que possibilitam entender a vida – são válidas para a compreensão do mundo e dos homens.

Lembramos, porém, que este repertório é apenas uma parte do trabalho de mapeamento a que nos propusemos realizar. Como esforço da continuidade da pesquisa, temos boas expectativas futuras, momento em que exploraremos os periódicos, livros e eventos da área.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. *O trabalho didático na escola moderna:* Formas históricas. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Cartilhas, para quê?* Cuiabá: EdUFMT: Comped, 2002.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Ensino de Leitura e Grupos Escolares* (Mato Grosso, 1910-1930). Cuiabá: EdUFMT, 2008.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998.In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Ensinar e aprender*: sujeitos, saberes e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.83-100.

BATISTA, Antônio Augusto; COSTA-VAL, Maria da Graça (Org.). *Livros de Alfabetização e de Português:* os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: CEALE: Autêntica, 2004.

BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. *Psicanálise da Alfabetização:* um estudo psicanalítico do ato de ler e escrever. Trad. José Luiz Caon. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v.30, p.492-511, set./dez. 2004.

BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da História:* novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

BURKE, Peter. *O que é a história cultural?* Trad. Sergio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o BÁ, BÉ, BI, BÓ, BÚ*. São Paulo: Scipione, 1998.

CHARTIER, Roger. *A história cultural:* entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL; RJ: Bertrand, 1990.

CHARTIER. Anne-Marie. Um Dispositivo sem Autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação,* [S.l.], n.3, p.9-26, jan./jun. 2002.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação,* Pelotas, v.6, n.11, p.5-24, abr./2002.

______. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, Pelotas, v.13, n.27, p.9-75, jan./abr. 2009.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves; SILVA, Lilian Lopes Martin. Entre Cartas de ABC e Cartilhas: com quais materiais se ensinavam as crianças de antigamente a ler? *R. Letras,* Campinas, v.25, n.1, p.9-26, jan./jun. 2006.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna:* Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette:* mídia, cultura e revolução. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DIETZSCH, Mary Julia. Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n.75, p.35-44, 1990.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". *Educação & Sociedade,* Campinas, SP, ano 23, n.79, p.257-272, ago. 2002.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Org.). *História da Alfabetização:* produção, difusão e circulação de livros-MG/RS/MT: Séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2006.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Cartilhas escolares:* ideários, práticas pedagógicas e editoriais: construção de fontes e de conhecimento sobre a História da Alfabetização e das cartilhas: (MG/RS/MT/AM/ES/RJ). Projeto de Pesquisa Interinstitucional, 2011. Cópia digital.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação,* São Paulo, n.1, p.9-42, jan./jun. 2001.

HARRIS, Theodore L.; HODGES, Richard E. (Org.). *Dicionário de Alfabetização:* Vocabulário de leitura e escrita. Trad. Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil.* São Paulo: Ática, 1996.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes: (141-176). In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). *Fontes, história e historiografia da educação.* Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MACEDO, Joana D'Arc. A cartilha e a produção de textos. *Revista Educação em Mato Grosso*, Cuiabá, n. 30,1985.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

MORTATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização.* São Paulo: UNESP, 2000a.

______. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n.52, p.41-54, 2000b.

In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo MORTATTI, Maria do Rosário L.; FRADE Isabel Cristina Alves da Silva (Org.) *História do ensino de leitura e escrita:* métodos e material didático. São Paulo: Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014, p.12.

PFROMM NETO, Samuel; ROSAMILHA, Nelson; DIB, Cláudio Zaki. *O livro na educação.* Rio de Janeiro: Primor, INL, 1974.

QUINO, Joaquim Lavado. *MAFALDA (2).* Trad. Mônica Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes: 1989.

RAMOS, Graciliano. *Infância.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1955.

REGO, José Lins do. *Menino de Engenho.* 41. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SCHWARTZ, Cleonara; PERES, Eliane; FRADE, Isabel (Org.). *Estudos de História da Alfabetização e da leitura na escola.* Vitória, ES: EDUFES, 2010.

SILVA, Dulcinéia Campos. *Alfabetização de crianças no Espírito Santo em tempos de ditadura militar.* 2013. 254f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília: Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento, n.1).

Fontes orais para a historiografia da alfabetização

Sônia Maria dos Santos
Michelle Castro Lima

Neste trabalho realizamos uma reflexão sobre a importância das fontes orais para a produção da História da Alfabetização nos últimos 15 anos. Temos privilegiado, em nossas pesquisas, as fontes orais como opção metodológica, pois percebemos que as pesquisas sobre História da Alfabetização foram construídas ao longo dos últimos estudos a partir dos documentos oficiais e bibliográficos. Escolhemos articular, como baliza teórica, a História Cultural, pois ela "tem como principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é dada a ler" (Chartier, 2002, p.61). De acordo com Chartier (2002), na História Cultural é importante considerar "o consumo cultural ou intelectual como uma produção, que constitui representações nunca idênticas às que o produtor, o autor, ou o artista investiram na sua obra" (Chartier, 2002, p.61). Destarte, não existem objetos históricos fora de suas práticas nem discursos e realidades definidas, fixas em cada situação histórica. Assim, a relação do texto com o real é construída segundo modelos discursivos e delimitações intelectuais, próprios de cada situação escrita.

História Cultural e as possibilidades metodológicas

A publicação da revista *Annales d'histoire économique et sociale,* em outubro de 1929, expressou uma nova tendência da historiografia francesa, erguendo-se contra a dominação da Escola Positivista. As ideias e ideais da revista apontam outras formas de pesquisa que consideravam diferentes fontes, aproximando, assim, a História das outras ciências humanas.

Ao propor que o homem fosse apreendido em sua totalidade, a *Escola dos Annales* aponta aos historiadores novas possibilidades para o desenvolvimento das pesquisas, ampliando o campo de trabalho do historiador em relação aos atores e aos temas, e a seus objetivos. Assim, é necessária uma História aberta às ciências humanas, conforme afirmaram Bourdé e Martin (2003):

> Erguendo-se contra a dominação da Escola Positivista, uma nova tendência da historiografia francesa exprime-se bastante discretamente em 'A Revista de Síntese' durante os anos 1920, mais francamente na 'Revista Les Annales' durante os anos 1930. A corrente inovadora (Annales) despreza o acontecimento e insiste na "longa duração"; deriva a sua atenção da vida política para a atividade econômica, a organização social e a psicologia coletiva (Bourdé; Martin, 2003, p.119).

Segundo um dos idealizadores desse movimento, Lucien Febvre, a História não deve ser o registro da sequência de acontecimentos que parte apenas dos documentos escritos, mas deve se utilizar de documentos não escritos e fazer apelo a outras ciências, abordando todos os aspectos da atividade humana. Assim, "[...]o *stock* de documentos de que a história dispõe não é limitado; sugere não utilizar exclusivamente documentos escritos e recorrer a outros materiais [...]" (Bourdé; Martin, 2003, p.125).

Até 1968, Fernand Braudel dirigiu a Revista dos *Annalles* de forma incontestável e, a partir daquele ano, formou um comitê para auxiliar na publicação e direção da revista. Esse comitê era formado por intelectuais como Jacques Le Goff, E. Le Roy Ladurie e M. Ferro. Com essa nova direção, novos problemas e novos objetos começaram a emergir, e esboçaram-se novas abordagens, explicitadas na enciclopédia intitulada *A Nova História*, dirigida por Le Goff, em 1978.

A partir da publicação da coleção de ensaios, editada por Le Goff, a expressão Nova História ficou conhecida. Dessa forma, enquanto a Escola dos *Annales* interessava-se pela Europa Ocidental e por suas dependências, a Nova História procurou compreender os grandes espaços e as grandes massas históricas. Ao contrário do Positivismo, ela revela outras possibilidades de fontes para as pesquisas.

A Nova História tem como um de seus pressupostos a compreensão de que a realidade é social e culturalmente construída e, por isso, o pesquisador deve se preocupar com a análise das estruturas, abrindo-se para novos objetos de pesquisa e, por consequência, buscar novas fontes para suplementar os documentos oficiais, como a fonte oral, as evidências das fontes iconográficas e as estatísticas.

Nesse contexto, a história deixa de ser historicizante para se tornar uma história problematizadora do social, preocupada com as massas anônimas, seus modos de viver, sentir e pensar. Nessa direção, foram excluídas as concepções de viés marxista, que entendiam a Cultura como integrante da superestrutura, como mero fluxo da infraestrutura, e também a concepção de Cultura como manifestação superior do espírito humano e, portanto, domínio das elites. A Nova História propõe um olhar cuidadoso sobre a Cultura, segundo Pesavento (2004),

> Não mais como uma mera história do pensamento, onde estudavam-se os grandes nomes de uma dada corrente ou escola. Mas, enxergar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo (Pesavento, 2004, p.15).

Dentro dessa nova ótica historiográfica, focamos nossas pesquisas e estudos em auxiliar a difícil construção da História da Alfabetização no Brasil, a partir das práticas e métodos pedagógicos utilizados

pelas alfabetizadoras, mais especificamente os voltados à leitura e escrita. Acreditando que a História é a "Ciência dos Homens" e "dos Homens, no tempo", como afirma Bloch (2001, p.55), o que coloca o aspecto social no centro da História, aprendemos, ao longo de nossa trajetória, que não devemos transportar ingenuamente o presente para o passado, muito menos procurar um trajeto linear que seria tão ilusório como o sentido contrário.

Neste contexto, o que é representação? Para responder, é necessário marcar cronologicamente as reflexões que pontuam a vida de uma cultura, buscando a herança que cada alfabetizadora (sujeito de nossos estudos e pesquisas) recolhe do passado, já que "representar é [...] fundamental, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A ideia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença" (Pesavento, 2004, p.40).

O objetivo central da representação é trazer para o presente o ausente vivido e, dessa forma, poder interpretá-lo; já o da apropriação é "construir uma história social das interpretações, remetidas para suas determinações fundamentais" (Chartier, 1990, p.26), que são o social, o institucional e, sobretudo, o cultural. Dessa forma, o passado só chega aos dias atuais por meio das representações, dos mitos, emblemas e sinais: "A rigor, o historiador [da cultura] lida com uma temporalidade escoada, com o não visto, o não vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele" (Pesavento, 2004, p.42).

Como afirma Chartier (1990),

> As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (Chartier, 1990, p.17).

Um dos principais aspectos da cultura que se constitui objeto de ensino na escola é precisamente a linguagem/língua, que nos precede, ultrapassa, institui e constitui como seres humanos e sujeitos sócio-históricos. Podemos considerar que a publicação da revista *Annales d'histoire économique et sociale* descerrou a possibilidade para as pesquisas sobre História da Alfabetização, já que proporcionou diferentes visões para a pesquisa historiográfica.

Diante das novas possibilidades de pesquisa advindas da *Escola dos Annales*, e por se tratar de análises qualitativas, nossas pesquisas têm utilizado fontes orais nos últimos quinze anos; assim, nos apropriamos das narrativas das alfabetizadoras, colhidas por meio de entrevistas individuais. A cultura escolar muito nos interessa como uma dimensão da história cultural, pensando a Cultura como um modo de vida e tendo, como parâmetro, o conceito de cultura escolar elaborado por Julia (2001):

> É necessário, justamente, que eu me esforce em definir o que entendo aqui por cultura escolar; tanto isso é verdade que esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas:

> cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (Julia, 2001, p.10-11).

Nossos estudos buscam, por meio das práticas das alfabetizadoras brasileiras, evidenciar indícios que possibilitem compreender e dar visibilidade ao processo que ocorreu no espaço escolar. Ainda que a documentação fosse escassa ou estivesse danificada, foi possível reconstruir diferentes representações culturais, a partir de sinais, oferecidos por essas fontes, indicadores da relação da entidade escolar com a sociedade, do professor com o aluno e suas contribuições para a formação da cultura escolar.

Nessa perspectiva, o método do paradigma indiciário[1] tem contribuído para nossas pesquisas, uma vez que seu apego ao detalhe revelador não deixa de estabelecer o diálogo entre a parte e o todo, salvaguardando o pesquisador de cair na armadilha da descrição positivista, ingênua e romântica.

Fonte oral: possibilidades metodológicas

No contexto atual, é fundamental reconhecer a importância de estudos relacionados às tradições culturais. A oralidade é o elemento essencial para a caracterização e consolidação dessa fonte, também conhecida como História Oral, que está presente em nossa vida e tem grande importância para a pesquisa. Thompson (1998) enumera diversos exemplos de história oral que caracterizam as comunidades e os indivíduos, e demonstra como a História Oral, utilizada para transmitir suas atitudes e concepções, é um artifício para estudos relacionados à vida de grupos, comunidades ou pessoas.

A História Oral valoriza a memória do homem, mas não pode ser definida cronologicamente. No momento da entrevista, o pesquisador/entrevistador deve estar atento às respostas, pois as lembranças não são cronológicas. Elas vão e vêm, por isso devemos lapidar as narrativas, pois elas são vivências e experiências.

A memória é essencial para o desenvolvimento de uma pesquisa que tenha como método a História Oral. Para Delgado (2006), recorremos à memória como aporte fundamental que subsidia e alimenta as narrativas que constituirão o documento final, a fonte histórica produzida. Em nossos estudos, tem sido imprescindível refletir sobre a memória, lembrando-nos que, para conceber o problema da recordação e da localização das lembranças, é importante tomar como ponto de referência os contextos sociais reais que serviram de baliza para a reconstrução da memória.

---

[1] Para mais informações, consultar: Ginzburg, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais:* morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

As cenas podem ou não deixar traços. Para Halbwachs (2006), temos duas memórias: a individual e a coletiva. A individual está interligada à coletiva, já que, em sua maioria, a memória individual foi vivenciada em um grupo que pode auxiliar na sua reconstrução. Porém, para que ela se aproveite dos testemunhos dos outros, é necessário que tenham ocorrido pontos de contato de nossas memórias.

Podemos dizer que a memória individual não é intrínseca (interna) à memória coletiva. A individual é a lembrança dos nossos sentimentos no momento da cena. Assim, todos podem se lembrar da cena, porém somente quem a vivenciou poderá dizer o que sentiu naquele momento. Contudo, para relembrar esse sentimento, por vezes é necessário que alguém do grupo fale, a relembre, para que o sentimento retorne. A memória individual é um ponto de vista da coletiva:

> Assim, na base de qualquer lembrança haveria o chamamento a um estado de consciência puramente individual que chamamos de intuição sensível – para distingui-lo das percepções em que entram alguns elementos do pensamento social (Halbwachs, 2006, p.42).

Nossas lembranças estão sempre ligadas a uma base social, misturadas a imagens, com pensamentos ligados a outras pessoas e aos grupos que nos rodeiam. Por isso, não nos lembramos da nossa primeira infância, porque nossas impressões não se ligam a nenhuma base social. Sendo assim, nossa memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida.

A lembrança corresponde a um acontecimento distante no tempo, a um momento de nosso passado: "é o que Bergson chama de reconhecimento em imagem, ou a sensação do *déjà vu*" (Halbwachs, 2006, p.55); ademais,

> Quando dizemos que a recordação de certas lembranças não depende da nossa vontade, é porque a nossa vontade não é forte o suficiente. A lembrança está ali, fora de nós, talvez dispersa entre muitos ambientes. Se a reconhecemos são as forças que a fizeram reaparecer e com as quais sempre mantivemos contato (Halbwachs, 2006, p.59).

Nesse sentido, pode-se recorrer às lembranças de outros e se transportar a referências externas determinadas pela sociedade. É importante, para o funcionamento da memória individual, a utilização de instrumentos tomados do ambiente, já que nossa memória está interligada ao grupo social ao qual pertencemos. Ela se liga ao tempo e ao espaço do grupo social:

> Assim, não há memória coletiva que não aconteça em um contexto espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem umas às outras, nada permanece em nosso espírito e não compreenderíamos que seja possível retomar o passado se ele não estivesse conservado no ambiente material que nos circunda (Halbwachs, 2006, p.170).

Como nossa memória sempre está interligada à memória do grupo, esse passado nunca é individual, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Diante dessas colocações, verificamos que a memória é de suma importância para se desvelar a História das Práticas de Alfabetização.

As representações das alfabetizadoras são reveladas nas suas narrativas. São depoimentos nos quais elas contam como foi o seu processo de alfabetização e de formação, falam acerca dos alunos que frequentaram suas turmas e da estrutura física e política do lugar em que atuaram. Essas narrativas trazem as marcas do coletivo social que as envolve. Sendo assim, toda história está impregnada de vivências sociais, o que nos auxilia a compreender o processo de alfabetização no período estudado, já que

> Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência de que tudo opõe uma à outra. A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a construção sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica (Nora, 1981, p.9).

Ao construirmos uma História das práticas das alfabetizadoras, é importante compreender o papel e a importância da memória como possibilidade de revelar as histórias a partir das entrevistas. As narrativas podem trazer contribuições significativas à pesquisa, na medida em que podem revelar fatos pessoais que, em sua maioria, não foram documentados.

As histórias orais narradas têm um valor extraordinário e, por isso, não devem ser reduzidas a um mero documento adicional, já que toda história precisa de sua finalidade social. Assim, os fatos coletivos ficam evidentes com a história oral, pois, com o seu auxílio, podemos cruzar os depoimentos de várias pessoas de diferentes camadas sociais, envolvidas nas vivências e experiências, bem como cruzar os depoimentos com a fonte documental, iconográfica ou bibliográfica.

A partir do início do século XX, os relatos orais vão, gradativamente, assumindo o patamar de fontes, contando com a contribuição das concepções advindas da Nova História. Segundo Thompson (1998), muitas vezes, quando uma pessoa é entrevistada, ela percebe a relevância de sua perspectiva, o que é capaz de despertar forças; de igual modo, a recuperação de lembranças acaba promovendo sentimentos que podem renovar suas vidas.

Utilizar a fonte oral nos estudos é uma das formas de valorizar quem vivenciou determinados contextos e pode nos relatar detalhes que, provavelmente, nunca seriam escritos nos documentos oficiais. Thompson expõe, em a *Voz do Passado* (1998), o quanto perdemos ao acreditar que apenas o que está escrito

é verdade; pois toda história depende basicamente de sua finalidade social e os fatos coletivos ficam mais evidentes com a História Oral. Através dela podemos cruzar depoimentos de várias pessoas de diversas camadas sociais envolvidas nos fatos e preencher lacunas existentes (pois a escolha das fontes também é uma seleção que o pesquisador faz).

Na nova perspectiva historiográfica, a história oral pode ser concebida como um método e, nessa condição, as entrevistas são consideradas como fundamento da investigação. Elas são um instrumento que recorre à vida das pessoas. A História Oral oferece recursos para que o objetivo de uma dada pesquisa possa ser alcançado, envolvendo um conjunto de procedimentos que se iniciam na seleção das pessoas a serem entrevistadas, seguem com a elaboração das perguntas a serem feitas, realização de entrevistas, transcrição dos depoimentos e, por último, a sua análise de acordo com o objetivo do estudo (as entrevistas são transcritas e aprovadas pelos seus autores). É válido ressaltar, ainda, uma característica do entrevistador que nem sempre é mencionada em meio aos demais critérios e requer atenção: trata-se da aquisição de sensibilidade para as palavras, o que pode resultar num encontro precioso.

A História Oral tem a função de registrar as experiências humanas, pois se constrói em torno das pessoas, de modo que tanto o pesquisador como o narrador constroem sabedoria ao ouvir e ao narrar as histórias.

As narrativas colhidas não são consideradas dados complementares a outras fontes de informação, mas possuem valores próprios; são fontes fidedignas de testemunhos subjetivos, falados. Portanto, o gravador é essencial para a realização das entrevistas, já que as gravações não editadas possuem linearmente a história como realmente foi dita: é a história contada por quem a vivenciou.

Apesar da aparente facilidade, antes da construção do texto e de suas análises existe um trabalho árduo, que antecede as entrevistas. É necessário ter claro o problema de pesquisa, estruturar o roteiro das entrevistas, realizar inúmeras conversas, antes da gravação, para que o entrevistado se sinta seguro e desejoso de responder. Além disso, o lugar onde realizamos as entrevistas tem de ser escolhido com cuidado, pois deve ser calmo, aconchegante e iluminado, ou seja, um lugar onde se possa conversar com tranquilidade. O dia e o horário também são importantes, pois as alfabetizadoras a serem entrevistadas devem se sentir acolhidas, desejando ser entrevistadas e terem tempo para poder lembrar de detalhes que, na pressa, podem ser ignorados.

Como pesquisadoras, construímos um caderno de anotações para "colaborar com a hipótese do levantamento, preencher as lacunas do formulário" (Thompson, 1998, p.148). Além disso, é necessário que haja respeito mútuo (entrevistador/entrevistado) e cuidado com a quantidade de perguntas, lembrando sempre que existe diferença entre entrevistas realizadas com jovens e idosos, professores e alunos. Lidamos com pessoas maduras, profissionais mais velhos que estão interessados em dividir suas experiências, frustrações, amores e dissabores da profissão, que desejam narrar suas vivências e experiência não documentadas, e muitas delas se consideram exemplo de um tempo. O saber docente é histórico e precisa ser registrado. Portanto, as histórias narradas pelas alfabetizadoras revelam processos por meio dos quais, ao longo dos anos, elas construíram seus conhecimentos e suas práticas.

Até o final do século XIX, os historiadores davam prioridade aos registros escritos, especialmente os considerados oficiais, e as informações orais não eram julgadas como fontes históricas. De acordo com Meihy (2000),

> O domínio da palavra escrita sobre a oral sempre existiu e desde o princípio impôs uma guerra entre os dois códigos. Já nos registros das sociedades antigas, começando pelos egípcios com os chamados escribas, a palavra escrita passou a ganhar valor em detrimento da oral, que passava a ser recurso vulgar e território da comunicação comum e da transmissão da memória (Meihy, 2000, p.42).

Não se questionava a oficialidade dos documentos, porém se criticava a fidedignidade da história oral, o que só começou a se modificar com a criação da *Escola dos Analles*. Nesse contexto, a pesquisa com a Metodologia de História Oral abarca todo um processo de atividades prévias e subsequentes às gravações.

As entrevistas: registro das vozes dos narradores

Na perspectiva historiográfica, a História Oral é concebida como um método e, nesta posição, as entrevistas são consideradas como fundamento da investigação.

Thompson (1998) pondera que

> Há algumas qualidades essenciais que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros, como pessoas, e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles: e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar (Thompson, 1998, p.254).

A entrevista é um processo muito importante, no qual se deve tomar cuidado especial com as perguntas. Thompson (1998) propõe alguns princípios a serem observados durante a preparação das perguntas:

> As perguntas devem ser sempre tão simples e diretas quanto possível, em linguagem comum. Nunca faça perguntas complexas ou de duplo sentido [...] evite induzir a uma resposta... E sempre que possível evite interromper uma narrativa [...] (Thompson, 1998, p.260-263).

Outro fator importante é o local onde a entrevista é realizada, pois ele pode alterar os resultados, modificando o discurso do entrevistado, motivo pelo qual faz-se necessário que aquela ocorra em um local no qual esse se sinta aconchegado.

De acordo com Meihy (2005), a entrevista passa por três procedimentos, que são transcrição, textualização e transcriação:

1. Transcrição: processo rigoroso, longo e exaustivo de passagem inicial do oral ao escrito. Para alguns pesquisadores, trata-se de operação de caráter puramente técnico, por vezes relegado a

outros. No entanto, na perspectiva apresentada, a transcrição é de grande importância para a construção e análise das histórias de vida, principalmente por sua natureza reiterativa;

2. Textualização: etapa na qual as perguntas do(a) pesquisador(a) são retiradas ou adaptadas às falas dos colaboradores. Há igualmente rearranjos a partir de indicações cronológicas e temáticas. Desse modo, busca-se facilitar a leitura do texto por meio de conformações às regras gramaticais vigentes e da supressão de partículas repetitivas, sem valor analítico, típicas do discurso oral. O objetivo é o de possibilitar uma melhor compreensão da narrativa;
3. Transcriação: refere-se a incorporação de elementos extra-textos na composição das narrativas dos colaboradores. Procura-se recriar o contexto da entrevista no documento escrito. Mais do que uma tradução, tenta-se elaborar uma síntese do sentido percebido pelo(a) pesquisador(a) além da narrativa e performance do(a) colaborador(a) (Meihy, 2005, p.35).

Durante a entrevista, a gravação é um processo de confiança e que retrata o que realmente foi dito, transparecendo marcas de humor, incertezas, dialetos. Deste modo, a gravação é diferente do registro escrito, pois o registro escrito não deixa transparecerem estas marcas.

As transcrições: parte importante da pesquisa

É importante explicitarmos o momento vivenciado para a realização das transcrições e o seu significado para o pesquisador. Ele representa um momento único, carregado de concepções, valores, anseios e frustrações.

Ao final das entrevistas, é possível descobrir várias questões; dentre elas, que a transcrição de uma entrevista não é apenas a transcrição fria, pois é um documento e, por isso, tem um significado social, revela os papéis sociais desempenhados pelos indivíduos na sociedade, o que se expressa na fala dos sujeitos entrevistados, por meio de suas memórias, como salientam Bueno, Catani e Souza (1998):

> a memória é marcada e estruturada pelos tipos de papéis sociais desempenhados, diversificando-se constituem no confronto de muitas variáveis, tais como o meio social, o nível de estudos, a participação política, a faixa etária, as quais por sua vez interferem na recuperação do passado (Bueno; Catani; Souza, 1998, p.46).

Sendo assim, quem transcreve uma narrativa tem a responsabilidade de preservar o que foi dito. Logo vimos, ao iniciar o trabalho, que, para alguns entrevistadores, o objeto da pesquisa estava mais claro que para outros, daí algumas entrevistas ficarem mais coerentes com o tema e o objetivo da pesquisa e fornecerem mais elementos para análise.

Constatamos que um entrevistador, para fazer seu trabalho de campo, deve compreender qual é o problema que desencadeou a pesquisa, bem como os objetivos que a norteiam. Dessa forma, seu trabalho será direcionado, o que possibilitará atingir os fins propostos. Durante a entrevista e a transcrição, devemos ter clara a concepção da metodologia da História Oral, pois a falta de objetividade sobre a pesquisa e a metodologia pode reduzir a entrevista a uma técnica.

Como ouvintes de diversas entrevistas, percebemos alguns pontos a serem repensados para a sua realização. Concordamos com Thompson (1998), quando afirma que quando as perguntas são pouco objetivas, as respostas, em decorrência, podem ser evasivas, fugindo ao questionamento.

Para a transcrição das entrevistas, é importante saber usar a pontuação e, numa ou noutra grafia fonética, transmitir a natureza da fala. Thompson (1998) defende a transcrição integral das fitas. O gaguejar em procura de uma palavra pode ser eliminado, mas outros tipos de hesitações e de "muletas", como "você sabe" ou "veja bem", devem ser incluídos. A variedade linguística própria do meio sociocultural do entrevistado, da qual faz uso, deve ser respeitada. Caso durante a transcrição não se consiga compreender uma palavra ou uma frase, deve ser deixado um espaço marcado por parênteses com reticências como indicação (Thompson, 1998).

Acreditamos que retirar alguns vícios de linguagem pode maquiar a imagem da entrevista, mas a não retirada desses vícios, muitas vezes, impede que os entrevistados autorizem a utilização de seus relatos, pois os consideram como erros de linguagem que empobrecem sua história narrada. As marcas linguísticas utilizadas pelo narrador imprimem, no documento transcrito, um caráter identitário do indivíduo e do seu grupo social de pertencimento. Essas dimensões inerentes às entrevistas são salientadas também, pois "as narrativas são utilizadas acima de tudo para caracterizar as comunidades e os indivíduos e para transmitir suas atitudes" (Thompson, 1998, p.185).

As entrevistas são carregadas de concepções, representações e valores dos sujeitos envolvidos. Primeiro, vêm as do pesquisador e, em seguida, as do narrador. Ao transcrevê-las descobrimos também que existem as concepções, representações e valores tanto de quem as ouve quanto de quem as transcreve. Defendemos que as transcrições das gravações devem ser feitas pelo próprio pesquisador, uma vez que ele tem mais possibilidades de compreender, de perceber os sentidos das falas, já que presenciou as reações do narrador e pôde anotar, em um caderno, o que vivenciou durante a entrevista.

Compreender a metodologia da História Oral é de suma importância para a sua utilização nas pesquisas em educação. Precisamos entender a diferença entre essa metodologia e a técnica de entrevistar pessoas. Para investigar a História da Alfabetização a partir das práticas das alfabetizadoras, a História Oral nos permite trazer à tona questões que não estão expostas nos documentos oficiais.

Para a coleta de dados, as entrevistas orais temáticas, cujas narrativas alargam, de forma significativa, a perspectiva da pesquisa, contribuem para a construção da História da Alfabetização. Nesse sentido, reafirmamos que uma das grandes vantagens da utilização de depoimentos orais está na possibilidade de também poder proporcionar à escrita da história a incorporação de atores e vozes que possivelmente seriam esquecidos, perdendo-se para sempre.

As pesquisas sobre alfabetização, por um longo período, se focalizaram nos métodos de alfabetização. Há uma escassez de documentos sobre a sua prática e constituição. Dessa forma, as vozes de quem participou desse processo, professor ou aluno, enriquecem, de forma considerável, as pesquisas que buscam constituir a História da Alfabetização no Brasil.

Referências

ARAÚJO, Osmar Ribeiro de; SANTOS Sônia Maria dos. História Oral: Vozes, Narrativas e Textos. *Cadernos de História*, EDUFU, UFU, v.6, 2007.

BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Tradução de Maria Manuel, Rui Grácio e Vitor Romaneiro. Lisboa: Europa-América, 1997.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de Historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BOURDÉ, Guy, MARTIN, Hervé. *As escolas históricas*. São Paulo: Publicações Europa-América, 2003.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. (Org.). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 1998.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural:* entre práticas e representações. 2 ed. Portugal: DIFEL, Difusão Editorial S.A, 1990.

CHARTIER, Roger**.** *Os desafios da escrita*. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral:* memória, tempo, identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DUBY, Georges. A História Cultural. In: J. P. Rioux et J.F Sirinelli (orgs). *Por uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, p.403-408.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais:* morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva.* Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gisele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, SBHE, Campinas, SP, Ed. Autores Associados n.1, p.09-43, jan.-jun/2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão [et al]. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 2000.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Trad. Yara Aun Khoury. *Projeto História:* Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduação em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, SP, nº 10 de Dezembro de 1981, p.7-28.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *A História e História Cultural*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs). *Usos e abusos da História Oral*. 2ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado, história oral*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

As iconografias na história da alfabetização

Juliano Guerra Rocha
Silvia Aparecida Santos de Carvalho

Destrancando as gavetas, abrindo os álbuns, remexendo nos baús: primeiras palavras

Em tempos de *selfie* e da expansão da tecnologia, a imagem se tornou uma linguagem comum e ágil na comunicação. No *whatsApp*, há os conhecidos *emojis* que expressam sentimentos, substituem objetos, palavras, expressões, locais etc. Esses ícones constituem, na contemporaneidade, uma língua universal.

O aparelho celular é um dos artefatos que permitiu ao campo visual ganhar cada vez mais espaço, modificando costumes, posturas e modos de interação e socialização. Na "linha do tempo" das redes sociais, o ambiente privado se tornou cada vez mais público; compartilhamos sentimentos, curtimos fotografias, comentamos os vídeos e conhecemos, a cada postagem, a vida do outro, sem sair de casa. Todas essas circunstâncias provocam debates acerca do uso das tecnologias de informação e comunicação. Ainda que de forma tímida, no Brasil, as discussões geraram a aprovação da lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet, além de modificar, por exemplo, os editais do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)[1] e do Prêmio Jabuti[2] (CBL – Câmara Brasileira do Livro). O primeiro edital incentivou, a partir de 2012, as editoras a inscreverem obras didáticas acompanhadas de conteúdos multimídia, seja audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e/ou infográfico animado; já o segundo edital permitiu a inscrição, desde 2015, de livros digitais na categoria denominada de "infantil digital".

[1] Programa Federal voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Atualmente, o PNLD abrange a educação básica, excetuando a etapa da Educação Infantil.
[2] Prêmio organizado pela CBL (Câmara Brasileira do Livro), é "o mais tradicional e prestigiado prêmio literário do Brasil, conferindo aos vencedores o reconhecimento da comunidade intelectual brasileira" (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2016, p.1).

Acompanhando esse progresso, a baliza entre o hábito de descartar e preservar ficou ainda mais tênue. Baús, álbuns de fotografias, armários foram substituídos pelos *bytes* das memórias dos celulares, dos discos rígidos (HDs). Quando estas memórias estão cheias, o jeito é apagar os arquivos obsoletos. Logo, em contexto de multiletramentos, escutamos frequentemente que a veloz evolução digital instaurou uma crise. Nora (1993) nos adverte que a aceleração da História, própria da atualidade, colocaria em risco a Memória, o que nos impele a um esforço na produção de "lugares de Memória". O autor acrescenta que a esses lugares são atribuídos três sentidos coexistentes, o material, o simbólico e o funcional, fundando os museus, arquivos, cemitérios, coleções, exposições, festas, comemorações cívicas, monumentos, lendas, cantigas, álbuns, dentre outros.

Diante disso, podemos questionar: Quais serão os desafios dos historiadores do futuro quanto ao estudo das recordações do tempo presente? Como terão acesso aos documentos históricos de hoje, se estão criptografados em nuvens e o acesso a programas, serviços e arquivos está aprisionado em senhas e códigos de entrada? Essas perguntas são questões que merecem atenção da historiografia moderna e nos motivam a refletir sobre o futuro da disciplina histórica e do ofício do historiador.[3] Distante de cumprir esse desafio, mas ciente dessas imperativas provocações, neste trabalho discutiremos o uso da imagem como evidência histórica, legitimamente, como "lugares de Memória".

O uso da imagem no campo historiográfico remonta aos antiquários e aos seus colecionadores: as inscrições nas moedas e nos vasos de cerâmicas são representações de eventos do passado muito utilizadas nos estudos históricos; a compreensão da vida e cultura das primeiras civilizações foi realizada também a partir de imagens nas pedras, cavernas, túmulos, construções etc. Essa tradição, contudo, foi rejeitada pela pesquisa histórica que, a partir do século XIX, em busca do objetivismo científico, garantiu a supremacia das fontes escritas. A hegemonia do positivismo e do historicismo e o advento da escola metódica silenciavam todo e qualquer documento que não fosse inscrito sob a égide da neutralidade e da objetividade. A análise de um documento restringia-se à sua crítica externa e interna.

A partir do início do século XX, sobretudo, o trabalho empreendido por Febvre e Bloch, na fundação dos *Annales d'histoire* économique *et sociale*, insatisfeitos com os rumos e a preeminência da História Política, possibilitou a plasticidade das fontes documentais. Há que se considerar que o movimento conhecido por Escola dos *Annales* integrou as diferentes áreas das ciências e incentivou a inovação temática. A História passa a ser vista como ciência "dos homens, no tempo" (Bloch, 2001, p.55) e os documentos são resultados da seleção e do questionamento do historiador:

> O historiador os reúne, lê, empenha-se em avaliar sua autenticidade e veracidade. Depois do que, e somente depois, os põe para funcionar... Uma infelicidade apenas: nenhum historiador, jamais, procedeu assim.

---

[3] Sobre isso, Burke afirma que "nos próximos anos, será interessante observar como os historiadores de uma geração exposta a computadores, bem como à televisão, praticamente desde o nascimento e que sempre viveu num passado saturado de imagens vai enfocar a evidência visual em relação ao passado" (BURKE, 2004, p.16). Para aprofundar as reflexões acerca da intersecção entre História e Informática, ver: Figueiredo (1997) e Tavares (2012).

> Mesmo quando, eventualmente, imagina fazê-lo. Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los (Bloch, 2001, p.79).

Na confluência desse pensamento, a renovação dos estudos historiográficos reverberou na chamada História Nova. Na década de 70 do século passado, Le Goff e Nora (1976) copilaram ensaios numa obra organizada em três volumes, propondo novos problemas, novas abordagens e novos objetos na escrita da História. No terceiro volume dessa coletânea, está publicado o artigo "O Filme: uma contra-análise da Sociedade?", de Marc Ferro (1976). Embora Ferro se ocupe da convergência entre cinema e História, tratando da imagem em movimento, ele esboça o método de análise para a leitura de filmes russos e consagra o estudo da imagem como parte do *métier* do historiador.

A iconografia, a partir de então, volta com grande impulso à Academia, originando diversos trabalhos emblemáticos, que demonstram, em cada época e sobre objetos diferentes, a vivacidade e a dinamicidade dessa fonte. Não podemos deixar de mencionar a vasta contribuição da História Cultural, a partir dos conceitos de representação, imaginário, narrativa, ficção e sensibilidade, que permitiu "a renovação das correntes da história e dos campos de pesquisa, multiplicando o universo temático e os objetos, bem como a utilização de uma multiplicidade de novas fontes" (Pesavento, 2005, p.69). Afinal, a proposta da História Cultural é "decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo" (Pesavento, 2005, p.42).

Segundo Kossoy (2001), no Brasil, na década de 1990, o interesse pela fonte iconográfica aumenta, e a fotografia, por exemplo, é utilizada nas diversas áreas da História, abarcando, desse modo, a História da Educação. O mesmo autor ainda afirma que a fotografia não pode ser considerada um testemunho real e direto dos fatos sociais. Vista assim, ela se investe das mesmas características que a História Metódica empreendeu na análise dos documentos escritos. A preocupação era de verificar a autenticidade das fontes, colocá-las numa ordem serial, imperando a crença de que elas falavam por si mesmas, numa dada naturalidade do conhecimento histórico. Em contraposição, o paradigma emergente da historiografia concebe a imagem como conteúdo cultural socialmente construído e com alto caráter conotativo.

A fotografia, na concepção positivista, era um objeto do tempo presente e, como a História só se preocupava com o estudo do passado, as imagens capturadas pelas máquinas dos fotógrafos eram descartadas como fonte para a pesquisa histórica. A perspectiva de Langlois e Seignobos (1992) influenciou a edição de vários Manuais de História não somente na França, e as imagens, quando utilizadas, o eram para confirmar o conteúdo dos documentos escritos, evidenciando os objetos materiais e sua aparência externa, especialmente nos estudos da civilização material. Segundo Borges (2008), no final do século XIX, quando a fotografia foi incorporada aos livros didáticos, usavam-na para reproduzir as obras de arte de cenas de feitos heroicos, que estavam em museus e nos palácios. Para Benjamin (1987), as invenções dos métodos de reprodução das obras de arte, paulatinamente, transformaram os modos de o homem perceber e sentir o mundo. Embora sensibilidade e percepção sejam conceitos subjetivos e terminologicamente ligados à ordem do psiquismo, são construtos de um movimento histórico e não de uma ordem natural da evolução do ser humano.

A aproximação da fotografia do campo historiográfico foi acompanhada de uma evolução gradual das câmeras fotográficas e das técnicas dos fotógrafos. A fotografia permitiu um outro olhar sobre o mundo, como nos aponta, metaforicamente, Benjamin (1987, p.107): "é à luz dessas centelhas que as primeiras fotografias, tão belas e inabordáveis, se destacam da escuridão que envolve os dias em que viveram os nossos avós". Ou seja, a imagem fotográfica clarificou a nossa visão sobre as coisas que nos cercam, pois a captura de uma cena permite-nos observar detalhes imperceptíveis a "olho nu". Nesse sentido, Benjamin assevera:

> A natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente. Percebemos em geral, o movimento de um homem que caminha, ainda que em grandes traços, mas nada percebemos de sua atitude na exata fração de segundo em que ele dá o passo. A fotografia nos mostra essa atitude, através dos seus recursos auxiliares: câmara lenta, ampliação. Só a fotografia revela esse inconsciente ótico [...] (Benjamin, 1987, p.94).

Sabemos que o universo iconográfico é demasiadamente extenso, envolve inúmeros tipos de imagens e grande quantidade de técnicas usadas para sua produção. Dada a amplitude das iconografias, e diante dos diversos recursos audiovisuais disponíveis hoje no mercado, focaremos, neste trabalho, apenas as imagens visuais planificadas. Portanto, ao nos referirmos às iconografias, no contexto desse artigo, empregaremos essa palavra como sinônima de desenhos, pinturas, fotografias.

Feitas essas considerações, este texto objetiva compreender a história do ensino de leitura e escrita, especialmente no estado de São Paulo, no final do século XIX e início do século XX, direcionando nosso olhar ao uso das iconografias como fonte na historiografia e instrumento para condução dos métodos de alfabetização no Brasil.

O trabalho está organizado em três tópicos, inspirados nos versos do poema "Procura da Poesia", de Carlos Drummond de Andrade:

> Penetra surdamente no reino das palavras.
> Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
> Estão paralisados, mas não há desespero,
> há calma e frescura na superfície inata.
> Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
> Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
> Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.
> Espera que cada um se realize e consume
> com seu poder de palavra
> e seu poder de silêncio.
> [...]

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave? [...]
(Andrade, 2007, p.106).

Do mesmo modo que esse poema suscita a descoberta das faces secretas das palavras, que se escondem sob a expressão neutra, aparente e usual dos signos linguísticos, no primeiro tópico deste texto, intitulado "Penetra surdamente no reino das imagens: o uso das iconografias nas pesquisas em História da Alfabetização", evidenciamos, por meio de um levantamento no Banco de dados da Capes, como a imagem tem sido explorada nas teses e dissertações do campo temático da História da Alfabetização, ao mesmo tempo que apresentamos os principais cuidados do pesquisador no tratamento e crítica da iconografia; no segundo tópico, "Chega mais perto e contempla: as imagens na alfabetização do início do Século XX", apresentamos os argumentos que sustentaram o uso da imagem em cartilhas destinadas ao ensino de leitura e escrita,[4] produzidas no início do século XX, constituídos no debate empreendido nos artigos da *Revista de Ensino* – Órgão da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, entre os anos de 1902 e 1918, acerca de qual seria o melhor método de ensino de leitura e escrita para a formação do cidadão republicano; por fim, em "Palavras finais: trouxeste a chave?", refletimos sobre a potencialidade do uso da imagem nas pesquisas históricas do ensino primário, em especial, do ensino inicial de leitura e escrita.

Estudar imagens, assim como qualquer outro documento, requer do pesquisador saber localizá-las, tratá-las e analisá-las. Saindo da esfera pública dos arquivos, museus e dos outros lugares públicos de memória, há várias imagens testemunhas oculares do cotidiano escolar, que se escondem nos álbuns familiares; estão em locais mais privados – gavetas, caixas, baús –, embaladas de afeto e repletas de resistência ao modelo oficial de escola. Essas iconografias ainda precisam ser descobertas, e mesmo às que já estão expostas e acessíveis, se requer um olhar mais sensível, ao estilo que Chauí (2000) tão bem caracterizou: um olhar reflexivo e despido de convenções, de modo que "a visão depende de nós, nascendo em nossos olhos – e em sua passividade – a visão depende das coisas e nasce lá fora, no grande teatro do mundo" (Chauí, 2000, p.34).

[4] Embora o termo que impulsionou a coleta de dados no Banco da Capes tenha sido História da Alfabetização, esclarecemos que as fontes utilizadas nas análises aqui empreendidas estão situadas num período em que a terminologia usual era ENSINO DE LEITURA E ESCRITA. Para compreender o surgimento do termo alfabetização, ver: Mortatti (2004).

Penetra surdamente no reino das imagens: o uso das iconografias nas pesquisas em História da Alfabetização

O levantamento de teses e dissertações sobre um determinado tema tem se tornado uma costumeira etapa nas produções acadêmicas. A compreensão do estado do conhecimento acerca de um objeto de estudo, em um dado período, possibilita a percepção de tendências, paradigmas e lacunas das pesquisas científicas. No campo da alfabetização, a publicação da pesquisa *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*, realizada por Soares (1989), e, posteriormente, por Soares e Maciel (2000), evidenciou a existência até 1989 de apenas um estudo brasileiro que abordava a alfabetização numa perspectiva histórica. Longe de propormos um levantamento exaustivo, o que fugiria aos objetivos desta obra coletiva, o que pretendemos é apresentar neste tópico dados sobre as investigações em História da Alfabetização, olhando especificamente para o uso das fontes iconográficas, no intuito de perceber o quanto e como têm sido exploradas na historiografia do ensino inicial de leitura e escrita.

O presente levantamento foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, por entendermos que esse portal reúne trabalhos que têm a finalidade de gerar impactos científicos e sociais, e não apenas conferir uma titulação acadêmica.[5] Uma busca com o termo "História da Alfabetização", em dezembro de 2016, gerou 87 registros. Vale salientar que reconhecemos as limitações dessa procura, já que há outros trabalhos que contribuem para a História da Alfabetização e não estão inscritos sob essa terminologia, portanto localizá-los demandaria uma pesquisa mais exaustiva e sistemática.

Um olhar sobre as teses e dissertações mostra-nos que as duas últimas décadas, no Brasil, constituíram, fortaleceram e demarcaram o campo da História da Alfabetização como autônomo e interdisciplinar. A partir da leitura dos resumos dos trabalhos e análise do seu conteúdo, identificamos que, dos 87 registros, somente 45 eram trabalhos de natureza histórica. Notamos que a busca com o termo "História da Alfabetização" também detectou dissertações e teses vinculadas a projetos de pesquisa que carregavam essa expressão, no entanto algumas das produções tratavam sobre questões contemporâneas do ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

As pesquisas cobriram temáticas variadas: alfabetização de crianças e adultos; alfabetização de surdos; cartilhas; concepções e práticas pedagógicas de ensino de leitura e escrita em determinadas épocas; grupos escolares e práticas de alfabetização; culturas escolares e alfabetização; educação formal e informal, com destaque para alfabetização no lar; métodos e manuais de ensino; programas/projetos/políticas de alfabetização, bem como iniciativas governamentais de combate ao analfabetismo, tanto em esfera federal e estadual, quanto municipal/local etc.

[5] Ver trabalhos que fazem um balanço crítico da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: Maciel (2014); Mortatti (2014); Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014).

Tabela 1 – Quantidade de Teses e Dissertações, por ano, produzidas em universidades brasileiras sobre a História da Alfabetização no Brasil

Ano	Dissertação	Tese
1996	1	-
1997	1	1
1998	-	1
2001	1	1
2002	1	-
2003	1	-
2006	2	-
2007	5	1
2008	6	-
2009	1	-
2010	1	-
2011	1	1
2012	2	-
2013	8	2
2014	2	1
2015	2	1
2016	1	-
Total	36	9

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

O primeiro estudo catalogado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com o termo História da Alfabetização, é de 1996. Conforme demonstrado na tabela, o número dos trabalhos ainda é esparso, concentrando-se 80% em dissertações de mestrado, e apenas 20% em teses de doutorado, o que revela a necessidade de investimento em pesquisas de doutoramento, já que, pela própria regulamentação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, o tempo para conclusão do doutorado é maior que o do mestrado, o que possibilita pesquisas mais densas, com um aparato teórico-metodológico ampliado, e, ao pesquisador, um conhecimento mais profundo do seu objeto de estudo. Por meio desses dados, podemos constatar que, a partir do início do século XXI, houve uma expansão significativa das pesquisas, o que coincide com a maior divulgação de artigos sobre alfabetização nos periódicos científicos,[6] com a criação da ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização,[7] com o aumento da

[6] Mortatti (2014) realiza um levantamento de artigos sobre alfabetização, publicados entre 1972 a 2012, em 78 periódicos consultados na base SciELO.

[7] Mortatti (2015) faz um registro da memória da criação e consolidação da ABAlf, utilizando "documentos (impressos e em mídias eletrônicas), produzidos desde o início da história da ABAlf, em 2009, até julho de 2014, quando se encerrou

publicação de livros e capítulos sobre a historiografia da alfabetização,[8] e também com a realização de eventos científicos da área.[9]

Esse crescimento também se atrela à difusão dos programas de pós-graduação em educação nas diversas regiões do país. Além disso, cerca de 90% dos orientadores dessas teses e dissertações se doutoraram entre os anos 1999-2004, o que também justifica uma ampliação vertiginosa de pesquisas a partir de 2006.

Tabela 2 – Quantidade de Teses e Dissertações produzidas em universidades brasileiras sobre a História da Alfabetização no Brasil

Instituição de Ensino Superior	Dissertação	Tese
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	1	-
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	1	-
Universidade de Uberaba (UNIUBE)	1	-
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	-	1
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	2	-
Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho» (UNESP)	3	1
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	1	-
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	13	-
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2	1
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	4	-
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	-	1
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	1	-
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	3	2
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	3	3
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1	-
Total	36	9

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

o mandato da primeira diretoria dessa Associação" (MORTATTI, 2015, p.13).

[8] Dentre alguns livros e ou capítulos que contribuem para a História da alfabetização no Brasil, ver: Amâncio (2008); Bertoletti (2006); Carvalho (2016); Cardoso e Amâncio (2004); Frade (2010); Frade e Maciel (2004, 2006); Gazoli (2012); Gontijo e Gomes (2013); Gontijo e Silva (2014); Maciel (2003, 2010); Mello (2007); Mortatti (2000, 2011); Mortatti, Bertoletti et al. (2015); Mortatti e Frade (2014a, 2014b); Pereira (2013); Peres e Lapuente (2009); Peres e Porto (2004); Razzini (2010); Schwartz, Peres e Frade (2010); Tambara e Peres (2003), dentre outros.

[9] A citar, o SIHELE (Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita), cuja primeira edição foi realizada na UNESP, Campus Marília, em setembro de 2010. E a segunda, na UFMG, Belo Horizonte, em julho de 2013. O II SIHELE foi um evento consecutivo ao I CONBAlf (Congresso Brasileiro de Alfabetização), também realizado em julho de 2013, na UFMG. O CONBAlf, em 2017, está na sua terceira edição.

As universidades da região Sudeste detêm 46% das produções, entre teses e dissertações, sobre História da Alfabetização, seguida da região Centro-Oeste (35%), região Sul (12%) e região Nordeste (7%). A tabela acima, com nominata das universidades, permite-nos notar o destaque de alguns grupos/centros de pesquisa na produção sobre a temática em questão, a citar, o "ALFALE – Alfabetização e Letramento Escolar" (UFMT/CNPq); "ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita" (UNICAMP/CNPq); "CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita" (UFMG/CNPq); "GPHELLB – Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil" (UNESP, Campus Marília/CNPq); "HISALES – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares" (UFPel/CNPq); o grupo "História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer" (UFU/CNPq); e o "NEPALES – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita" (UFES/CNPq).

Dos 45 trabalhos analisados, as fontes mais recorrentes são cadernos de alunos, cadernos de planejamento de professores alfabetizadores, cartilhas, diários de classe, documentos oficiais, livros de leitura, manuais didáticos, narrativas orais, revistas etc. As fontes iconográficas, propriamente ditas, são escassas, e, quando surgem, são utilizadas como adorno às outras fontes, geralmente para comprovar algo, sobretudo, de natureza oral ou escrita, como se a imagem resguardasse uma verdade irrefutável e capacidade de atestar a legitimidade de outro documento. A função da imagem, nesses casos, converte-se em ilustração, e o que contemplamos é o "desperdício de um generoso potencial documental" (Meneses, 2003, p.21). Nessa mesma perspectiva, Burke (2004) critica o uso da imagem como ilustração de conclusões às quais o historiador chegou pela análise de outras fontes. A imagem na historiografia tem que "oferecer novas respostas ou suscitar novas questões" (Burke, 2004, p.12).

Outrossim, em nenhum dos trabalhos a imagem foi objeto privilegiado de estudos. Logo, não temos a intenção de abrir o debate sobre o uso da imagem como fonte ou objeto, entretanto percebemos que ela transpõe essas barreiras metodológicas, articulando essas duas dimensões na escrita da História. O grande desafio, portanto, é a utilização das iconografias como fonte documental, empregando-as como objeto de pesquisa. Tal desafio ainda demanda uma quebra paradigmática e epistemológica do fazer científico, uma vez que todo o repertório iconográfico, disponível nos acervos públicos e privados, tem uma baixa recepção, apropriação e exploração nas pesquisas educacionais.

Há que se considerar que todo esse universo imagético conta histórias de pessoas, de lugares, de épocas, promove sentidos e estabelece significados. Igualmente, o pesquisador precisa conhecer um pouco – sem modéstia – das teorias da comunicação e linguística, incluindo, quase que obrigatoriamente, semiótica, discurso e filosofia da linguagem. Conhecer essas conjecturas não aprisiona a imagem em uma área do conhecimento, pelo contrário, ratifica suas características transdisciplinares[10]. Do mesmo modo, não delimita quais as pessoas autorizadas a trabalhar ou não com a iconografia, mas demonstra os desafios da análise da visualidade.

Outro aspecto com que nos deparamos foi a desconexão entre iconografia e redação da tese ou dissertação. Alguns trabalhos apresentam imagens que não têm uma relação documental com o assunto

[10] Esta expressão está sendo empregada de acordo com as pressuposições da teoria da complexidade na educação, conforme elaboração de Morin (2005; 2015).

sobre o qual o pesquisador estava dissertando. Na maioria das vezes, as imagens ficam soltas no texto, como se falassem por si. Ficam silenciadas, e escapou, pelas mãos dos escritores – mestrandos ou doutorandos –, a possibilidade de um diálogo profícuo entre eles e as potencialidades visuais dos retratos escolares, das capas de cartilhas, das imagens que ilustravam os textos nos livros e nas tarefas nos cadernos de alunos etc. Afinal, como nos alerta Paiva,

> A imagem, bela, simulacro da realidade, não é a realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações, dimensões ocultas, perspectivas, induções, códigos, cores e formas nela cultivadas. Cabe a nós decodificar os ícones, torná-los inteligíveis o mais que pudermos, identificar seus filtros e, enfim, tomá-los como testemunhos que subsidiam a nossa versão do passado e do presente, ela também, plena de filtros contemporâneos, de vazios e intencionalidades (Paiva, 2006, p.19).

As legendas das imagens também nos chamaram atenção. Embora seja regra da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) a presença de um título/legenda e da fonte em desenhos, esquemas, fluxogramas, fotografias, gráficos, mapas, organogramas, plantas, quadros, retratos, figuras e imagens no geral, em 23% das produções analisadas não apresentam legenda e/ou fonte. Além da não presença desses elementos, que compõem a apresentação de uma iconografia na produção acadêmica, percebemos o quanto é necessário conhecer as características basilares de um título/legenda na composição textual, verbal ou não verbal. Muitas das legendas não cumprem a sua função de descrever, de forma curta, a ilustração ou fornecer uma informação sobre a imagem, tão somente anunciam o ano da figura ou, tendenciosamente, generalizam, a partir de uma imagem, toda a cultura escolar de uma região.[11] É imprescindível, pois, que se faça "a reconstrução analítica da intricada rede de relações microscópicas, que cada produto artístico, mesmo o mais elementar pressupõe" (Ginzburg, 1989, p.24).

Parte, da perspectiva de Ginzburg, outra questão que gostaríamos de abordar. A análise de uma imagem requer um diálogo com o seu contexto de produção, circulação e consumo. Nesses aspectos, considera-se o autor, sua rede de relações sociais, as condições de produção, o público a que se destina, o regime político da época, os fatores culturais e históricos da imagem etc. Sem refletir sobre esses pontos, a análise da gravura fica isolada das convenções sociais que a sustentam e ela paira sobre um abstrato campo de ilusões ópticas. Por esse ângulo, observamos que os trabalhos analisados – teses e dissertações – não contemplam essa prerrogativa; a imagem, quando considerada, é tratada por ela mesma, dentro de seus limites pictográficos. Os pesquisadores deixam de lado os conflitos, contradições e as lacunas que estão evidenciadas nas iconografias. Tal como Ginzburg (2006), em *O queijo e os Vermes*, retoma o caso de Menocchio para apresentar toda uma rede de relações na Itália do século XVI, o historiador, na análise de uma ilustração, pode conectá-la a uma conjuntura de fios, em diferentes escalas de observação, que

[11] Notamos que essa questão estava presente em alguns textos como um todo, e não somente nas legendas das imagens. Alguns pesquisadores da área generalizavam questões pertencentes a uma microesfera escolar, como se representassem toda uma concepção de educação numa determinada macroestrutura geográfica.

demonstrarão os fenômenos (social, histórico, cultural) instalados no contexto macro de sua produção. Afinal, como bem nos aponta Kossoy,

> Diálogos e silêncios permeiam nossa relação com as imagens. O que elas dizem em suas iconografias nos é relativamente inteligível. É por trás da aparência, porém, no ato de sua concepção e ao longo de sua trajetória, naquilo que ela tem de oculto, em seus silêncios, que residem as histórias secretas dos objetos e dos seres, das paisagens e dos caminhos. São os mistérios que encobrem o significado dos conteúdos gravados nesses pequenos pedaços de papel. O próprio aparente se carrega de sentido na medida em que recuperamos o ausente da imagem (Kossoy, 2005, p.41).

Por fim, o balanço do uso das iconografias em pesquisas da História da Alfabetização no Brasil permitiu cogitar sobre dois elementos que merecem destaque na análise das imagens em investigações de cunho histórico.

O primeiro está na ênfase excessiva na descrição da imagem, em detrimento de um diálogo entre fontes documentais e de uma perspectiva analítica. O que observamos é uma aparente repetição do que está visível, uma simples transposição do não verbal para o verbal. Para consubstanciar uma linha analítica, faz-se necessário que o pesquisador conheça com propriedade o tempo histórico e o contexto da época em que a imagem foi feita. Esse conhecimento permitirá enxergar além do visual. Em consonância, Barthes (1990, p.25) nos lembra que a leitura de uma imagem "depende estreitamente da minha cultura, do meu conhecimento de mundo".

O segundo elemento faz parte dos "encantos da imagem". Na intenção de interpretar o que está posto, corre-se o perigo de inventar significados que não existem, conferindo à imagem um sentido que não está evidente, e que mais atende à intenção do pesquisador em sustentar sua tese, do que em um compromisso com o rigor científico e com a produção de conhecimento. O pesquisador age de modo falacioso e comunica mensagens que o artista não pretendeu repassar/ensinar com sua obra, perpetuando um antagonismo aos princípios da História e da Memória.

Chega mais perto e contempla: as imagens na alfabetização do início do Século XX

Na História do ensino de leitura e escrita, mais especificamente no final do século XIX e início do XX, em São Paulo, a constituição do debate em torno dos métodos para ensinar a criança ler e a escrever, a partir da atuação de Silva Jardim e da defesa que fez do "método João de Deus", presente na *Cartilha maternal ou arte da leitura*, configura a inauguração de uma tradição, já apontada por Mortatti (2000), de que o ensino de leitura e escrita está fundamentalmente relacionado a uma questão de método.[12]

Na *Revista de Ensino* – Órgão da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo –, podemos identificar, conforme Carvalho (2016), em trinta e dois artigos publicados entre os anos de 1902 e 1918, como se constituiu esse debate, os atores envolvidos e os argumentos que apresentaram na defesa dos métodos analíticos pela sentenciação e pela palavração, e dos métodos sintéticos pela soletração e pela silabação.

[12] Para melhor compreender a atuação de Silva Jardim na configuração desse debate, ver: Mortatti (2000).

No período em que a *Revista de Ensino* registrou esse debate, a legislação de ensino vigente indicou que os defensores dos diferentes métodos disputaram a legalização das suas propostas metodológicas exatamente porque a escola pública e os seus padrões de ensino estavam em pleno processo de reforma. Cotejando as informações fornecidas pela *Revista de Ensino* e as pelos Programas de Ensino determinados pela legislação, é possível verificar o impacto dos argumentos utilizados na defesa dos diferentes métodos de ensino de leitura e escrita sobre as determinações legais.[13]

Além de indicarem como o ensino de leitura e escrita deveria ser ministrado pelos diferentes métodos, esses programas, determinados pela legislação da época,[14] instituíram a Educação Moral e Cívica, que deveria se ocupar com a instrução moral e patriótica tão necessária para a consolidação da República recém proclamada.

Vejamos quais conteúdos foram prescritos por esses Programas:

Pelo Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894, as matérias e o Programa de Ensino de Leitura e Escrita das Escolas Preliminares[15] deveriam ser, no 1º ano:

Quadro 1 – Programa de Ensino das Escolas Preliminares
Decreto nº 248 – 26/07/1894

1ª Série	
Leitura	
Escrita	Cópia de palavras da lição da leitura, letras do alfabeto e algarismos arábicos. Os exercícios deveriam ser feitos no quadro-negro pelo professor e copiados pelo aluno.
2ª Série	
Leitura	1º livro de leitura, soletração, palavras de formação regular dadas no quadro-negro ou livro, exercícios orais, sentenças sobre coisas que usam, que vestem, que comem etc.
Escrita	Letras do alfabeto, pequenas sentenças copiadas do quadro-negro.
Educação Moral e Cívica	Hábitos de ordem, comportamento na escola, em casa, na rua e em lugares públicos, deveres para com os pais e superiores, iguais e inferiores, tratamento adequado aos animais, máximas que desenvolvam boas qualidades, nomes das principais autoridades do lugar, do estado e do país, leitura de palavras que despertem ideias nacionais tais como: cidadão, soldado, exército.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Decreto nº 248 – 26/07/1894, publicado na Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo – 1889-1920.

[13] A respeito do impacto dos argumentos utilizados em defesa dos diferentes métodos de ensino de leitura sobre as determinações legais, ver: Carvalho (2016).

[14] Para a compreensão do conteúdo dos Programas de Ensino determinados na legislação, ver: São Paulo, Leis e Decretos – Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo – 1889-1920.

[15] Conforme o Decreto nº 144-B, de 10 de dezembro de 1892, as Escolas Preliminares são aquelas que se encontram sob regência de professores normalistas (diplomados pela Escola Normal de São Paulo).

Mas, com o Decreto nº 1217, de 29 de abril de 1904, o Programa de Ensino de Leitura e Escrita ministrado nos Grupos Escolares[16] e Escolas-Modelo[17] sofreu alterações. Para o 1º ano foram determinadas as seguintes matérias:

Quadro 2 – Programa de Ensino dos Grupos Escolares e Escolas-Modelo
Decreto nº 1217 – 29/04/1904

Leitura	Processos: Quer seja empregado o processo de silabação, quer seja o de palavração, o professor esforçar-se-á para obter dos alunos a maior expressão e naturalidade na leitura, assim como o conhecimento do trecho lido. Fará também explicação sobre o sentido real ou figurado das palavras encontradas no livro de leitura. Nenhuma palavra poderá ser ensinada sem que a criança tenha ideia clara de sua significação. Programa: Palavras e o que elas representam, sons e letras, sentenças formadas de palavras familiares, conexão com a pronúncia, livro apropriado à idade e ao desenvolvimento do aluno, sinais de pontuação. Lições auxiliares: Cópia de pequenas sentenças do livro de leitura, formação de palavras com cartões de letras.
Linguagem	Processos: Despertar a atenção da classe para fatos instrutivos e morais. Corrigir os defeitos da pronúncia e os vícios de linguagem. Programa: Palestras sobre diversas disciplinas para o desenvolvimento da linguagem, sentenças sobre coisas que as crianças usam, vestem, comem, nomes de animais e coisas. Lições auxiliares: Cópias de nomes de animais e coisas.
Caligrafia	Processos: Os exercícios de caligrafia acompanham as lições de leitura, assim os alunos começarão, desde o primeiro dia de aula, a copiar letras, palavras e pequenas sentenças. Ao professor incumbe corrigir a posição dos dedos e do corpo. No primeiro ano, os exercícios serão feitos no primeiro semestre nas ardósias e no segundo semestre serão feitos no papel com lápis. Do segundo ano em diante serão usados os cadernos e letra norte-americana, completando este ano com o ensino da letra de fantasia. Programa: Cópia de letras, palavras, algarismos arábicos e romanos e pequenas sentenças do livro de leitura, ou escritas no quadro negro pelo professor. Lições auxiliares: Exercícios rápidos, dirigidos pelo professor, tendentes a obrigar o aluno a escrever letras e palavras sem levantar o lápis ou pena do papel. Cópia de lições do livro de leitura.

Continua na página 102

[16] Para organizar a distribuição das escolas pelas diversas localidades do Estado, a Lei nº 169, de 07 de agosto de 1893, autoriza o Conselho Superior da Instrução Pública a fazer funcionar em um só prédio as escolas preliminares que, em virtude da densidade demográfica, estão funcionando em maior número que o permitido em raio fixado para a obrigatoriedade. Esses prédios são denominados de Grupos Escolares, pelo Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894.
[17] As Escolas-Modelo são criadas com o Decreto nº 27, de 12 de março de 1890, com o intuito de oferecer o ensino preliminar ministrado por alunos do 3º ano da Escola Normal da capital.

Continuação da página 101

Instrução Cívica e Moral	Processos: A instrução moral é ensinada principalmente pelo exemplo. A disciplina deve ser um grande auxiliar. A vida escolar deve ser o seu principal assunto. Programa: Não figura dos horários. Constitui o assunto de lições de linguagem: trechos morais, trechos cívicos, adágios populares, pequenas poesias, historietas.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Decreto nº 1217 – 29/04/1904, publicado na Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo – 1889-1920.

Para as Escolas-Modelo Isoladas,[18] conforme estabeleceu o Decreto nº 2005, de 13 de fevereiro de 1911, o Programa de Ensino de Leitura e Escrita deveria ministrar as seguintes matérias para a 1ª seção:

Quadro 3 – Programa de Ensino das Escolas-Modelo Isoladas
Decreto nº 2005 – 13/02/1911

Leitura	Ler, primeiro no quadro negro e depois no livro, palavras fáceis e entrelaçadas em sentenças sob a forma enunciativa, interrogativa e exclamativa. Exercícios sobre palavras similares e rimas. Análise das palavras em seus elementos, sílabas e letras.
Linguagem Oral	Palestras com os alunos sobre coisas em cenas de fácil observação, relativas ao lar, à rua, à escola e ao campo. Enumeração. Exercícios de comparação, forma, tamanho, cor e serventia. Reprodução de fatos sugestivos, lidos, ou melhor, contados pelo professor.
Linguagem Escrita	Copiar: nomes de objetos, animais, flores e frutas; sentenças do quadro-negro e do livro de leitura; nomes de colegas, dias da semana, dos meses, das estações etc. Completar sentenças escritas no quadro-negro e que já tenham sido lidas no livro. Construir sentenças em resposta a outras escritas pelo professor no quadro negro. Exercícios retrospectivos de palavras escritas rapidamente e de memória pelos alunos, sob aposta. Ditado de sentenças do livro de leitura.
Caligrafia	Cópia de sentenças escritas pelo professor no quadro-negro, onde apareçam palavras formadas de letras de elementos simples. Cópia de sentenças escritas pelo professor no quadro-negro, onde apareçam palavras formadas de letras com haste para cima. Cópia de sentenças escritas pelo professor no quadro-negro, onde apareçam palavras formadas de letras com haste para baixo.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Decreto nº 2005 – 13/02/1911, publicado na Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo – 1889-1920.

[18] Com o Decreto nº 2004, de 13 de fevereiro de 1911, estabelece-se que, anexas à Escola Normal de São Paulo, deveriam funcionar duas Escolas-Modelo Isoladas sob sua diretoria, uma para cada sexo, com a finalidade de aperfeiçoar os métodos e processos de ensino que deveriam ser adotados no ensino público preliminar do Estado e servir para a prática dos alunos da Escola Normal de São Paulo. Este Decreto também determina que o curso dessas escolas deveria ser dividido em três seções, sendo que a primeira corresponderia ao ensino da leitura e escrita propriamente dito.

E, para as Escolas de Bairro,[19] foram determinados, pelo Decreto nº 2368 de 14 de abril de 1913, as seguintes matérias e Programa de Ensino para a 1ª seção:

Quadro 4 – Programa de Ensino das Escolas de Bairro
Decreto nº 2368 – 14/04/1913

Leitura	Aprendizagem da leitura pelo método fônico da silabação em cartilha apropriada.
Linguagem Oral	Palestras sobre objetos de casa, da escola, da roça etc. que os alunos conheçam e tenham observado. Nomes e qualidades de plantas, de animais domésticos, de frutos e árvores frutíferas etc. Palestras sobre cor, forma, tamanho e serventia dos objetos. Pequenas descrições feitas pelos alunos com auxilio do professor, de objetos, de plantas, de animais etc.
Linguagem Escrita	Cópia de palavras e sentenças do quadro-negro e do livro de leitura. Escrita de nomes de objetos, de plantas, de frutos, de animais. Cópia de pequenos trechos do livro de leitura. Completar sentenças escritas pelo professor no quadro-negro. Construção de sentenças com palavras dadas pelo professor.
Educação Cívica	Deveres das crianças para com os seus colegas, irmãos, pais e mestres. Deveres da caridade. Deveres para com os superiores e inferiores. Deveres a que estão sujeitos nos lugares públicos. Deveres para com as autoridades. A verdade e a mentira. A delação e a traição. O orgulho. O egoísmo. A honra. Nomes da localidade, da cidade, do Estado, do País em que a criança nasceu.
Caligrafia	Cópia a lápis e em papel de palavras da lição de leitura, escritas pelo professor no quadro-negro. Cópia de pequenos trechos do livro de leitura.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Decreto nº 2368 – 14/04/1913, publicado na Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo – 1889-1920.

O exame dos conteúdos prescritos nos Programas de Ensino de Leitura e Escrita indica elementos significativos para os propósitos de análise aqui explicitados anteriormente.

O primeiro deles concentra-se na visibilidade dos impactos incidentes nas determinações legais, e observáveis nesses programas, em um cenário de disputa, travada entre os defensores dos diferentes métodos, pela oficialização de um método de ensino, a ser conferida pela Diretoria Geral da Instrução Pública.

Nos artigos da *Revista de Ensino*, os autores não economizavam argumentos para justificar sua escolha metodológica como a melhor para a formação do cidadão republicano, especialmente os defensores do método analítico, oficializado em 1911. Se é do todo para a parte, procedendo a análise, que se adquire o conhecimento das coisas, é fundamental que se comece o ensino pelo todo, que é a sentença, e nela é importante que se veicule uma certa moralidade, uma certa mentalidade, um corpo de condutas compatíveis

[19] Conforme determinação do Decreto nº 2368, de 14 de abril de 1913, as Escolas de Bairro são Escolas Preliminares situadas em centros agrícolas, povoados ou distritos de paz e são classificadas em duas categorias; as de 1ª categoria são aquelas situadas a uma distância menor de 20 km de uma estação de estrada de ferro e as de 2ª categoria são as demais. O curso dessas escolas é divido em dois anos, subdivididos em duas seções, sendo que a primeira corresponde ao ensino da leitura e escrita proprimente dito.

com a vida republicana, que deveriam ser garantidas por uma instrução cívica e moral atrelada ao ensino de leitura e escrita. Esses elementos são indubitavelmente identificados no modo como foram conformados os conteúdos de ensino de leitura e escrita nesses programas.

O segundo reside na prescrição de que as lições de leitura deveriam ser feitas nas cartilhas e nos livros de leitura apropriados. Obviamente, essa referência nos remete à compreensão de que esses livros e cartilhas deveriam seguir uma determinada opção metodológica, ainda que, no detalhamento das lições, os aspectos característicos de cada método de ensino, em muitos casos aspectos contraditórios de condução do ensino, estivessem indicados simultaneamente para a aplicação. É o caso, por exemplo, dos conteúdos de ensino de leitura indicados no Decreto nº 1217, de 29 de abril de 1904. Mesmo recomendando a possibilidade de aplicação do método de silabação, toda a indicação posterior menciona o método analítico de palavração ou ainda de sentenciação.

É nesse cenário de disputas, não por acaso, que encontramos significativa produção de cartilhas e livros de leitura de autoria dos educadores que protagonizaram o debate em torno da questão de qual seria o melhor método para ensinar a leitura e escrita e formar o cidadão republicano. Expandindo e consolidando um mercado editorial voltado para livros didáticos, conforme apontou Bernardes (2008) em estudo sobre a *Cartilha Analytica*, de Arnaldo de Oliveira Barreto, a produção de cartilhas que veiculou o método analítico com suas diferentes formas de aplicação alcançou significativo volume.

No debate travado nos artigos da *Revista de Ensino*, encontramos, nos argumentos explicitados, muitos dos elementos presentes nessas cartilhas que constituíram o modo de ensinar a leitura e a escrita pelo método analítico. Um deles, especialmente, gostaríamos de destacar como parte fundamental na estruturação de argumentos responsáveis pelo alcance e pela projeção do método analítico nas primeiras décadas do século XX: a importância e o lugar que a imagem ocupou no processo de sua aplicação.

Já sabemos que os estudos que relacionam a História do ensino de leitura e escrita com o conhecimento das imagens veiculadas na produção impressa de cartilhas e livros de leitura carecem ainda de investigação com tratamento analítico amadurecido. Somando-nos aos apontamentos de Menezes (2003, p. 29), é importante considerar a imagem "como parte viva de nossa realidade social. Vivemos a imagem em nosso cotidiano, em várias dimensões, usos e funções".Por isso,

> As imagens não têm sentido em si, imanentes. Elas contam apenas – já que não passam de artefatos, coisas materiais ou empíricas – com atributos físico-químicos intrínsecos. É na interação social que produz sentidos, mobilizando diferencialmente (no tempo, no espaço, nos lugares e circunstâncias sociais, nas gentes que intervêm) determinados atributos para dar existência social (sensorial) a sentidos e valores e fazê-los atuar (Meneses, 2003, p.28).

É nessa perspectiva que destacamos um conjunto de imagens, presentes em cartilhas, produzidas no início do século XX, no âmbito da disputa travada acerca do método que melhor poderia formar o

cidadão republicano.[20] Identificando o lugar que a imagem ocupou na aplicação do método analítico, no início do século XX, selecionamos imagens contidas nessas cartilhas. Para tal, consideramos a qualidade das imagens disponíveis e a condição dialógica que estabeleceram com os elementos apresentados no exame dos Programas de Ensino vigentes na época em que circularam, e no cenário de disputas marcado pela defesa dos diferentes métodos de ensino de leitura e escrita; especialmente nos argumentos reunidos em torno do método analítico e seus diferentes modos de aplicação.

No artigo da *Revista de Ensino*, na edição do ano I, n. 1, intitulado "*Cartilha Moderna*", assinado por Joaquim Brito, inicia-se uma exposição de argumentos a respeito de como o ensino de leitura e escrita deveria ser ministrado pelo método analítico. Partidário do método de palavração, apresentado por Ramon Roca Dordal, na *Cartilha Moderna*, Brito discorda de João Köpke, que, em conferência realizada a 1º de março de 1896, no antigo edifício da Escola Normal de São Paulo, demonstra outra forma de aplicação do método analítico pela palavração:

> Sempre fomos inimigos do methodo de palavração americana introduzido por Miss Marcia Browne e posto em pratica, a principio, em nossas escolas-modelo; isso não por espirito rotineiro mas pela convicção inabalavel de seu improficuo resultado [...]
> Eis que apparece a – Cartilha Moderna – baseada tambem no methodo de palavração e vimo-nos obrigados, pela observação que fizemos, a acceital-a como uma das melhores, porquanto é baseada num methodo de palavração racional, lógico, sendo impossível, pela disposição dos elementos das lições, a decoração tão usada e abusada principalmente em tal methodo. As palavras aprendidas por meio de gravuras são logo empregadas em sentenças e historietas, além de serem decompostas em seus elementos. De maneira que apos a synthese vem a analyse, como uma prova a verificar si a lição foi comprehendida ou sabida. Alem disso, a disposição das palavras é feita de tal modo que se torna impossível a decoração. Depois, as difficuldades apparecem em doses homeopathicas que a creança quasi não as percebe e, atrahida pelas gravuras e pelas historietas que lê, desde o começo, considera a Cartilha como um livro agradável [...] (Brito, 1902, p.322-323).

Nos argumentos de Brito, identificamos a importância da gravura para o ensino da leitura e da escrita, ministrado pelo método analítico de palavração. O elemento motivador do interesse pela leitura e escrita é a apresentação da gravura, pela qual o professor iniciará o processo de ensino e a partir da qual se desenvolverá a escrita de palavras e a elaboração da historieta. A presença da gravura é um dos elementos que qualifica o método como o mais adequado para o ensino, posição que antes era rejeitada pelo autor.

Ramon Roca Dordal, ao se inserir no debate, assinando o artigo intitulado "Methodos de Leitura – *Cartilha Moderna*", na edição de junho de 1902, ano I, nº 2, legitima os argumentos apresentados por Joaquim Brito, quando afirma que:

---

[20] As imagens apresentadas neste texto referem-se a gravuras, figuras, ilustrações e desenhos, cuja denominação era utilizada na época em que foram produzidas, conforme identificamos nos artigos da *Revista de Ensino*, utilizados para a análise aqui empreendida.

> Si pudessemos applicar ao ensino da leitura o methodo mais racional, aquelle que se impõe pela logica, seria sem duvida, o que o ilustre educador João Köpke patenteou ha alguns annos em notavel conferencia realizada no antigo edificio da Escola Normal desta Capital, perante numeroso auditorio, e a que o autor destas linhas teve a felicidade de assistir. Apresentar um desenho, esboçado rapida e elegantemente á vista do proprio alumno, e depois em palestra, alegremente ir animando-o, até que elle consiga conhecer, explicar, lêr e reproduzir os caracteres graphicos que compõem as sentenças que puderam ser formuladas a respeito desse desenho, e logo, compôr, com o proprio alumno, a historieta que o mesmo desenho inspirar, seria, digo, a ultima palavra no ensino da leitura, constituindo, na phrase do distincto educador, o passo mais seguro na integralisação do ensino primario. Mas, actualmente, mesmo durante muito tempo, será [...] possivel [a aplicação do método analítico de palavração apresentado por Kopke] nas escolas publicas? Não; nas escolas publicas não será isto possível tão cedo, pela unica razão de que nellas o ensino não póde ser individual, caso em que esse methodo satisfaz completamente, e mesmo porque todos os professores não possuem essa aptidão especial, que faça de cada um delles um desenhista notavel e um metodisador emerito. [...] O primeiro livro de leitura, pois, ha de ser illustrado; ha de conter figuras, desenhos nitidos e elegantes de objetos, animaes ou cousas que a criança conheça ou precise conhecer. A cartilha que não contiver desenhos, deve, sem mais discussão, ser posta de lado; [...] não corresponde mais ás necessidades do ensino moderno, não pode ser aceita por um mestre progressista(Dordal, 1902, p.214-215).

Experiente como tipógrafo e desenhista, Dordal, na defesa que fez da presença da imagem no processo de ensino pelo método analítico de palavração, parecia também interessadamente propagandear sua cartilha como a mais adequada para o ensino de leitura e escrita. Com os argumentos apresentados em seu artigo, consolida a ideia de que a cartilha deveria conter ilustrações, imagens de figuras e ou desenhos nítidos de objetos, coisas e animais que seriam do conhecimento da criança ou que ela deveria conhecer. A presença da imagem na cartilha conferia à obra a qualidade de "moderna", necessária para a aplicação de um ensino considerado progressista.[21]

[21] Para melhor compreender sobre a obra de Ramon Roca Dordal, conferir: Mortatti (2000) e Pasquim (2015).

Imagem 1 – Lição da *Cartilha Moderna*, de Ramon Roca Dordal

216 REVISTA DE ENSINO

Viva! O vovô

A uva O ovo A ave

vá vê vi

vai viu vôa vão

Eu vi a ave.
A ave vôa.
Vovô vê a ave.
Viva o vovô!
A Eva vê a uva.
Vovô viu o ovo?
Viu, e eu vi a ave.
O Ivo é viuvo?
E'. O Ivo é viuvo.

Fonte: *Revista de Ensino*, edição de junho de 1902, ano I, n.2.

Nessa primeira lição, as crianças devem inicialmente olhar e descrever as gravuras e assim são encorajadas a ler as palavras acompanhadas de cada desenho. Qual terá sido então a reação das crianças ao olharem para a figura que apresenta um menino nascendo do ovo? Como terão descrito essa imagem? O que teriam dito e pensado? Que significados eram conferidos pelo autor a essa figura? Uma significação científica teria sido cogitada em contraposição a uma outra de natureza religiosa? Essas gravuras deveriam cumprir um papel de estimuladoras da leitura e estavam visivelmente impregnadas de uma conotação religiosa, sobretudo, cristã. Os símbolos pascais (ovo, cálice, uva) evidenciaram a presença dos preceitos religiosos católicos. Embora a Constituição Federal de 1891, em vigor na época, apregoasse a laicização do Estado, e consequentemente do ensino, a Igreja Católica ainda tinha uma presença marcante no modelo de cidadão republicano, que se pretendia formar na escola.

Imagem 2 – Lição da *Cartilha Moderna*, de Ramon Roca Dordal

224 REVISTA DE ENSINO

A vacca A cadeira O cortiço

Reparem na gravura ao lado.

Carlos sentou-se no toco de páu, e alli, com a navalha, começou a cortar uma cabaça para pôr o leite da sua boa vacca.

A vacca está ao pé delle.

Ella sahia do curral para ir pastar, mas vendo o menino, parou para vel-o trabalhar.

Ella é muito camarada de Carlos.

Olhem só onde ficou o chapéo de Carlos!

No chão, encostado ao toco.

Não sei si Carlos poderá concluir a sua tarefa.

Está ameaçando chuva, e os corvos, descendo apressados ás arvores, annunciam a sua breve chegada.

Carlos terá de pular a cerca para voltar mais depressa para casa.

Fonte: *Revista de Ensino*, edição de junho de 1902, ano I, n. 2.

Nessa outra lição, a observação da imagem constitui parte essencial para a aplicação do método analítico, porque é a partir de sua observação que o processo de ensino se inicia. A elaboração da historieta depende da observação da imagem.

A *Cartilha Moderna* reunia, segundo Dordal, todos os requisitos necessários para o ensino adequado da leitura e da escrita. João Köpke, no artigo intitulado "Ensino da Leitura (Carta aos Professores J. de Brito e R. Roca Dordal)", publicado na *Revista de Ensino*, edição de outubro de 1902 (ano I, n.4), apresenta os argumentos que justificarão o seu modo de aplicação do método analítico de palavração, recolocando o lugar e importância da imagem na aplicação do referido método:

> A confutação que trago a este fundamento de rejeição é tão simples quanto decisiva: eu nunca fiz do conhecimento do desenho pelo professor uma condição para o uso do processo. Abram os meus caros collegas a minha conferencia e, à pagina 18, ahi lerão: Cada mestre – e este é o ideal – póde, com os elementos do meio, compor, á vista da classe, a sua historia. [...] Á apresentação do conto, porém, deve

> preceder a de um esboço, que fale por si. E dito isto [...] foi que apresentei o desenho illustrativo do conto [...] feito pelo professor de trabalho manual da Escola Caetano de Campos [...]. Eu não desenhei, [...] não exigi como condição que o professor desenhasse – sim, porém, que, si possivel [...] o professor, com as palavras do meio, isto é, o vocabulario dos alumnos, compuzesse, á vista da classe, um conto, uma historia, adaptada a um esboço, que falasse por si, decifrando ás crianças, pelo desenho, aquillo que os phonemas lhes devem decifrar na linguagem graphica [...]. Concordareis, em vista da prova exhibida, que não sendo condição necessária para o emprego do processo, que o professor desenhe, mas que apresente um desenho illustrativo do conto ou texto a ler, a vossa objecção cai por terra [...] Si eu apresento um desenho a um individuo isolado, e á vista desse desenho, em palestra, alegremente, vou animando o individuo até que elle consiga conhecer, explicar, lêr e reproduzir os caracteres graphicos, que compõem as sentenças que puderam ser formuladas a respeito do mesmo desenho, e, logo, compor, com o proprio individuo, a historieta que o desenho inspirar – não seria possivel, seguindo o mesmo processo, conseguir de muitos individuos juntos o que, com certeza, se consegue de um só? [...] Para mim, si methodo é, como ensina a etymologia, "caminho em direção a", o methodo, que for efficiente para a instrucção do individuo, também o ha de ser para a instrucção da collectividade, salva a differença de serem as vantagens proporcionaes á efficacia do instrumento ou processo empregado para a conformidade com o mesmo methodo. Ora, no ensino da leitura, qualquer que seja o methodo adoptado, o instrumento é, de dous, um: o livro ou o quadro negro [...]. Dizer que o livro, por sua propria natureza, é mais profícuo para o ensino individual, e o quadro para o collectivo, comprehende-se, porque, [...] deante do quadro, séde da acção do mestre, a attenção e a assimilação de cada individuo, convergindo para o centro commum, asseguram a attenção da collectividade. [...] Assim sendo, o methodo analytico tanto é aplicável ao ensino da leitura ao individuo com á classe, e si o quadro é instrumento de mais efficacia para o ensino de classe do que o livro, onde está a razão da inapplicabilidade do processo, que adopto e preconizei, e que ambos 'vós reputaes o melhor para a instrucção individual'? (Köpke, 1902, p.773; 774; 775; 776).

Não tendo a obrigatoriedade da apresentação de um desenho feito pelo professor, a ilustração é item fundamental e imprescindível na aplicação do método analítico de palavração, pois motiva a composição da historieta. O desenho, no discurso de Köpke, é utilizado também como um instrumento para a defesa do ensino simultâneo.[22]

E com a proposta de apresentar às crianças a mesma imagem da *Cartilha Moderna*, em tamanho maior, com perguntas motivadoras da descrição, Köpke apresenta a seguinte possibilidade de elaboração de uma historieta.

[22] Para melhor compreender a respeito do Ensino Simultâneo na instrução elementar, ver: Faria Filho (2000).

Imagem 3 – Lição proposta por João Köpke a partir de uma ilustração da *Cartilha Moderna* de Ramon Roca Dordal

778 REVISTA DE ENSINO

aqui está um menino.
chama-se vivi.
nasceu agora mesmo.
ainda está no ovo.
e que menino gordinho!
e que menino forte!
não tem frio: está nú.
e que menino vivo que é!
já está fazendo uma saúde ao vovô.
o vovô está aqui ao lado.
vivi tem um copo na mão.
está com o copo no ar e diz:
viva o vovô!
o vovô é velhinho.
anda de bengala.
coitado!... já têm as pernas bambas.
era melhor vivi dar o vinho ao vovô.
os velhos tem frio e o vinho aquece.
olha aqui um cacho de uvas.
ainda está com as suas folhas.
quem sabe se o vinho de vivi é destas uvas?
quantos bagos tem o cacho?
os bagos não são iguaes.

Fonte: *Revista de Ensino*, edição de outubro de 1902, ano I, n. 4.

Com uma historieta elaborada a partir da observação das imagens, Köpke propõe a sua versão de aplicação do método analítico de palavração. O que terá pretendido, ao tratar explicitamente da figura que apresenta um menino nascendo do ovo? Terá aderido a uma forma velada, moralmente aceita para explicar como as crianças nascem?

Imagem 4 – Lição proposta por João Köpke a partir de uma ilustração da *Cartilha Moderna* de Ramon Roca Dordal

REVISTA DE ENSINO 779

uns são maiores e outros são menores.
não são redondos.
são como um ovo.
veja se não é.
aqui está um ovo em cima de palha.
não póde ser do passarinho : é tão grande !

o passarinho está é olhando para as uvas.
daqui a pouco elle pula e bica algum bago.

Fonte: *Revista de Ensino*, edição de outubro de 1902, ano I, n. 4.

A instrução moral e cívica, como vimos, foi determinada nos Programas de Ensino desde os primeiros anos da República recém-proclamada. E nos argumentos apresentados no debate acerca de qual seria o método de ensino de leitura e escrita capaz de melhor formar o cidadão republicano, foi parte importante na aplicação e escolha oficial do método analítico[23] porque, se o ensino de leitura e escrita pelo método analítico deveria começar pela observação da imagem e esta por sua vez deveria inspirar a elaboração de uma historieta, com a determinação oficial de uma instrução moral e cívica atrelada ao ensino de leitura e escrita, o conteúdo moral deveria ser veiculado por meio dessas ações, a fim de garantir a formação de uma almejada mentalidade republicana.

[23] Para compreender melhor os argumentos expostos na *Revista de Ensino*, que sustentaram a superioridade e oficialidade do método analítico, ver: Carvalho (2016).

Conforme Guilherme Kuhlmann, no artigo "Educação Moral", publicado na *Revista de Ensino*, na edição de março de 1917, ano XV, n. 4, a educação moral deveria ser ministrada em:

a) Contos moraes, conversações, leituras, referencias a historietas, narrações, descripções de scenas moraes feitas pelo professor e pelos proprios alumnos.
b) Casos praticos de asseio, ordem, pontualidade, obediencia, gratidão, veracidade, sinceridade, urbanidade, justiça, bondade e bôa conducta em diversos logares e circumstancias.
c) Scenas reaes ou imaginarias illustradas sobre crianças serviçaes, bom trato de animaes, respeito á propriedade, altruísmo, amor filial, cooperação, ordem, economia, respeito ás leis, respeito á Bandeira, considerada principalmente como symbolo da paz.
d) Feitos historicos de facil comprehensão, feitos de heroismo, de elevação patriotica e de nobreza, tirados da historia da humanidade, da patria, do estado e do municipio.
e) Vida de homens celebres, mulheres superiores e precocidades notaveis.
f) Fabulas, poesias e maximas moraes e patrioticas e sua explicação. (Kuhlmann, 1917, p.7).

As ilustrações de cenas reais ou imaginárias, orientadoras da elaboração dos contos e historietas, constituíam o passo inicial da aplicação do método analítico. Elas deveriam veicular um conteúdo especial que promoveria a formação de uma certa mentalidade, uma certa moralidade, um certo corpo de condutas compatíveis com a vida republicana.

Muito desse ideário pode ser identificado nas imagens presentes nas cartilhas desse período. A *Cartilha Analítica*, de Arnaldo de Oliveira Barreto, é representativa das preocupações em oferecer o modo de ensinar a leitura e a escrita pautado pelo método analítico, vinculado à instrução moral e cívica.[24] Na *Cartilha Analítica*, em uma de suas imagens, encontramos as noções de asseio, de higiene e bondade com os aninais, conteúdos prescritos nos Programas de Ensino da época e presentes nas considerações de Kuhlmann, no artigo já mencionado. Nela, observamos uma menina usando vestido e laço de fita nos cabelos, aparentemente muito bem asseados. Sentada em um banco que está localizado num terreno onde a galinha cisca, a menina está calçada com sapatos limpos, os quais não tocam o chão. Ela observa a galinha e seus filhotes e sorri para eles expressando bondade e bem querer. Trata-se de uma figura impressa em duas cores, preta e vermelha, com o fundo branco. A frase a seguir descreve a ação retratada na imagem.

---

[24] Para melhor compreender a configuração textual e a influência no ensino de leitura e escrita da *Cartilha Analytica*, nas escolas primárias do Brasil ao longo da primeira metade do sec. XX, ver: Bernardes (2008). Conforme a autora, a *Cartilha Analytica* teve sua 1ª edição, provavelmente, em 1909 e a última em 1967, na 74ª edição, pela Editora Francisco Alves – RJ. Na cópia do exemplar a que tivemos acesso, não foi possível identificar a edição e a data.

Imagem 5 – Imagem de Lição da *Cartilha Analítica* de Arnaldo de Oliveira Barreto

Fonte: Barreto, s.d.

Comportamento cordial e gentil são retratados nessa outra imagem e acompanham a descrição do conteúdo de instrução moral que prescreve os deveres das crianças para com os seus colegas. Inspirando o conteúdo a ser explorado na historieta, conforme prescreve a execução do método analítico, a imagem deverá motivar a criança para o exercício da leitura. O texto que segue dialoga com a figura e pede a observação dela. O menino está colhendo rosas para a menina, comportamento cortês valorizado pelo novo ideário de nação republicana.

Imagem 6 – Imagem de Lição da *Cartilha Analítica*, de Arnaldo de Oliveira Barreto

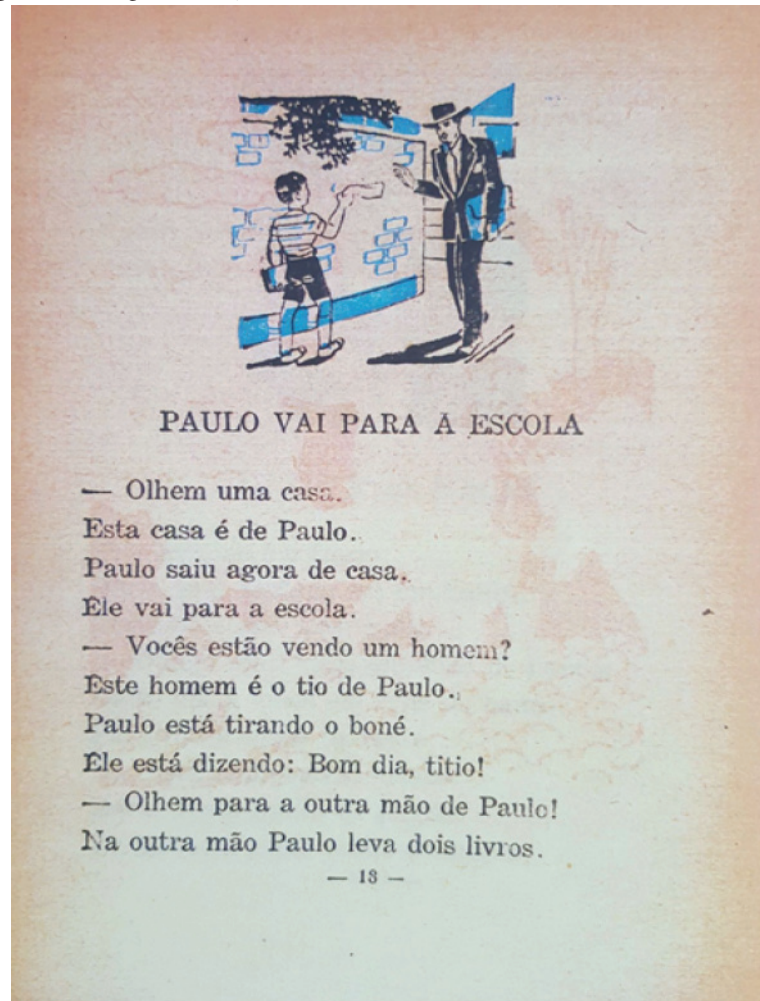
AS ROSAS

Aqui estão um menino e uma menina.
O menino é o Zèquinha.
A menina é a Maria.
— Olhem o que o Zèquinha está fazendo!
Zèquinha está colhendo rosas.
Êle está colhendo rosas para a Maria.
— Vocês estão vendo as mãos de Maria?
As mãos de Maria estão cheias de rosas.
— Que lindas rosas!
— Que lindas rosas vermelhas!

— 12 —

Fonte: Barreto, s.d.

Comportamento adequado com os parentes mais velhos também foi prescrito nos conteúdos de Educação Moral e Cívica. Nessa imagem, descrita no texto que vem logo em seguida, o menino tira o boné para cumprimentar seu tio em sinal de respeito. O texto que segue também se relaciona com a figura e pede a sua observação, seguindo as regras de execução do método analítico.

Imagem 7 – Imagem de Lição da *Cartilha Analítica* de Arnaldo de Oliveira Barreto

PAULO VAI PARA A ESCOLA

— Olhem uma casa.
Esta casa é de Paulo.
Paulo saiu agora de casa.
Ele vai para a escola.
— Vocês estão vendo um homem?
Este homem é o tio de Paulo.
Paulo está tirando o boné.
Ele está dizendo: Bom dia, titio!
— Olhem para a outra mão de Paulo!
Na outra mão Paulo leva dois livros.

— 13 —

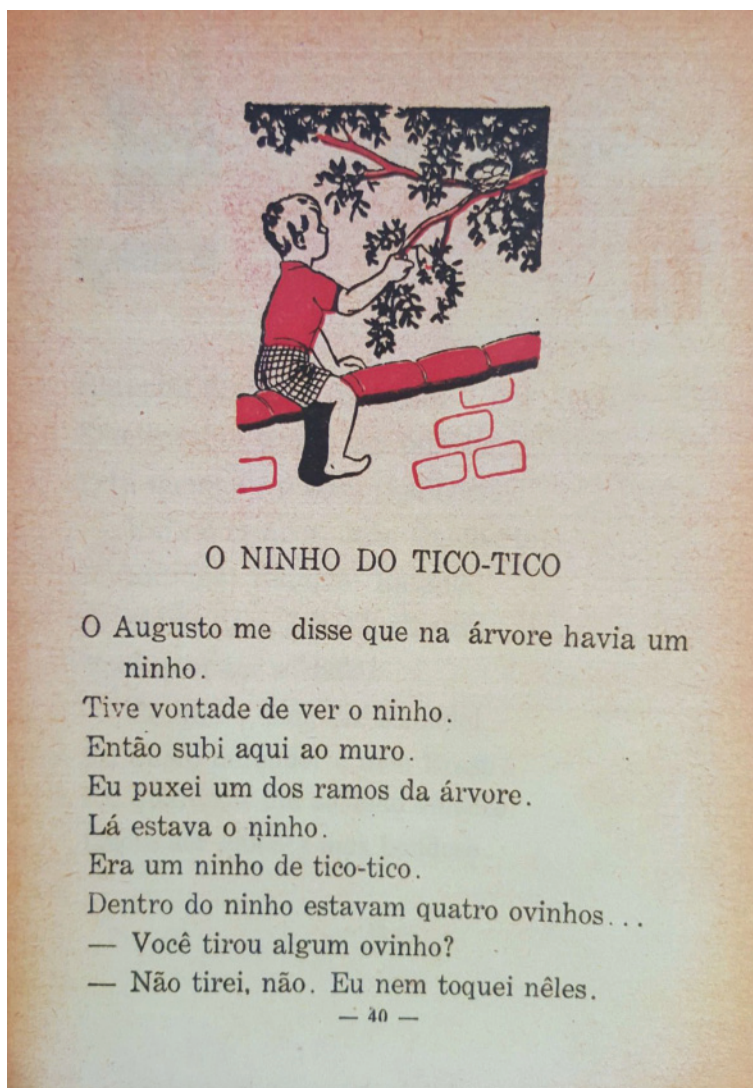
Fonte: Barreto, s.d.

Na imagem abaixo, o menino observa um ninho de passarinhos no galho de uma árvore. De acordo com a indicação de aplicação do método analítico, a observação dessa imagem poderia sugerir um debate acerca da melhor atitude – de acordo com o ideário republicano de respeitos aos animais – que deveria ser adotada pelo garoto em relação ao ninho. As crianças, a partir da observação da imagem, comporiam a historieta com o conteúdo moral a ser seguido.

Imagem 8 – Imagem de Lição da *Cartilha Analítica* de Arnaldo de Oliveira Barreto

O NINHO DO TICO-TICO

O Augusto me disse que na árvore havia um ninho.
Tive vontade de ver o ninho.
Então subi aqui ao muro.
Eu puxei um dos ramos da árvore.
Lá estava o ninho.
Era um ninho de tico-tico.
Dentro do ninho estavam quatro ovinhos...
— Você tirou algum ovinho?
— Não tirei, não. Eu nem toquei nêles.

— 40 —

Fonte: Barreto, s.d.

Ideias nacionais de soldado e exército foram manifestadas nessa outra imagem. A valorização do espirito patriótico, o respeito aos símbolos nacionais, como a bandeira, o hino nacional, o amor à pátria, foram apontados e teriam a função de, a partir de sua observação, motivar as crianças para o conteúdo moral descrito no texto que segue à imagem.

Imagem 9 – Imagem de Lição da *Cartilha Analítica* de Arnaldo de Oliveira Barreto

O BOM SOLDADO

Rataplã! Rataplã! Rataplã!
Êste menino toca o seu tambor.
Êste menino é o João Gualberto.
— Rufe o tambor, João Gualberto!
— Rataplã! Rataplã! Rataplã!
— Muito bem, João Gualberto!
Você quer ser soldado?
— Eu quero, sim, ser soldado!
Eu quero defender o meu Brasil.
Eu quero ser um soldado valente.
Quero ser valente mas bondoso.

— 42 —

Fonte: Barreto, s.d.

Evidentemente, a análise aqui proposta não abarca a pretensão de um estudo aprofundado sobre as imagens contidas na *Cartilha Analítica*, de Arnaldo de Oliveira Barreto, e na *Cartilha Moderna*, de Ramon Roca Dordal. Reconhecemos essa necessidade de análise nas cartilhas e livros de leitura do período. Contudo,

nos limites da presente análise, procuramos identificar a importância da imagem para a aplicação do método analítico de palavração e o lugar significativo que os argumentos em torno do uso da imagem em cartilhas ocuparam no debate acerca de qual seria o melhor método de ensino de leitura e escrita para a formação do cidadão republicano. Indubitavelmente, a análise aqui desenvolvida configura-se como inicial e pretende-se provocadora de continuidade e aprofundamento.

Palavras finais: trouxeste a chave?

As imagens têm também os seus mistérios, que sorrateiramente enganam os observadores. Os efeitos visuais provocam uma falsa impressão de que tudo é perceptível pelo olhar. Tal como para abrir a porta é necessário encontrar a chave própria, ao fazer a análise de uma iconografia, o historiador precisa perscrutar cuidadosamente o material, cogitando percepções para além do campo visual.

No decorrer deste trabalho, observamos que as imagens, nas cartilhas destinadas ao ensino de leitura e escrita, não cumprem apenas a função lúdica de ilustração do texto escrito. Elas concretizam o pensamento da época, atendem às premissas da legislação em vigor, revelando modos de agir, ser, conviver e alfabetizar. Logo, as iconografias são fontes inesgotáveis para a historiografia da alfabetização, já que podem demonstrar diferentes aspectos do tempo histórico em que foram produzidas, as políticas nacionais de educação, ideologias, as tendências da produção editorial, o método de ensino, as ideias pedagógicas imperantes, dentre outras questões, que estão muito além da exterioridade.

A análise conduzida com as imagens da *Cartilha Moderna*, de Ramon Roca Dordal, e da *Cartilha Analítica*, de Arnaldo de Oliveira Barreto, dialogou com outros documentos, afinal "é óbvio que as fontes iconográficas devem ser confrontadas com o resto da documentação de todos os tipos a que se puder ter acesso, mas esta também é uma regra geral aplicável a quaisquer fontes" (Cardoso, 1990, p.17).

Muitos ainda são os desafios do uso da imagem para a escrita de uma História da Educação Primária, sobretudo do ensino inicial de leitura e escrita. A imagem tem uma sintaxe própria, e, para compreender sua mensagem, é necessário conhecer a sua morfologia e sua semântica, afinal o que ela transmite não é a realidade em si, e sim seu *analogon*.[25] As ilustrações retratam o que seus autores queriam eternizar e é necessário mergulhar em seu reino secreto e impreciso, ao mesmo tempo tangível nos traços, cores e texturas. As fotografias escolares, por exemplo, transmitem aquilo que a escola queria perpetuar de si mesma para as próximas gerações. Esse caráter na modernidade perdeu o sentido; antes, as fotografias tinham um caráter futurista, perenizando, nos álbuns, as tradições de família, de um povo, de uma instituição etc. Hoje, a imagem, como já assinalado, tem um caráter muito instantâneo. No entanto, essas contradições da contemporaneidade não diminuem suas potencialidades, ao contrário, proporcionam

[25] Expressão utilizada por Barthes (1990, p.13) ao se referir ao estudo e à análise da fotografia: "a imagem não é o real; mas ela é pelo menos seu perfeito *analogon*, e é precisamente esta perfeição analógica que, para o senso comum, define a fotografia. Surge assim o estatuto particular da imagem fotográfica: é uma mensagem sem código, proposição de que é necessário extrair imediatamente um corolário importante: a mensagem fotográfica é uma mensagem contínua".

uma intrigante busca e elevam os desafios de nosso ofício. Nas palavras de Drummond (2007, p.56), "as coisas tangíveis/ tornam-se insensíveis/ à palma da mão./ Mas as coisas findas,/ muito mais que lindas, essas ficarão". Enfim, não podemos esquecer que, além de uma fonte para a História, as imagens também carregam os sentimentos de seus autores, proprietários e consumidores, e, com todo respeito a isso, o diálogo sempre continuará aberto.

Referências

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Ensino de leitura e grupos escolares:* Mato Grosso, 1910-1930. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia Completa*. São Paulo: Nova Aguilar, 2007.

BARTHES, Roland. *Lo obvio y lo obtuso:* imágenes, gestos, voces. Buenos Aires: Paidós, 1990.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNARDES, Vanessa Cuba. Um estudo sobre a Cartilha Analytica de Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925). *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v.8, n.1, p.1-17, 2008.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Lourenço Filho e a alfabetização:* um estudo de Cartilha do povo e da cartilha Upa, cavalinho! São Paulo: UNESP, 2006.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORGES, Maria Eliza Linhares. *História & Fotografia*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRITO, Joaquim. Cartilha Moderna. *Revista de Ensino – Orgam da Associação Beneficente do Professorado Publico de São Paulo*, São Paulo, Ano I, n.4, p.322-323, 1902.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular:* história e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. *Regulamento do Prêmio Jabuti*, 2016. Disponível em: <http://premiojabuti.com.br/wp-content/uploads/2016/05/premio-jabuti-2016regulamento-rev02.pdf.> Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. Políticas educacionais e práticas pedagógicas em alfabetização: um estudo a partir da circulação de cartilhas em Mato Grosso – 1910-2000. In: LEAHY-DIOS, Cyana (Org.). *Espaços e tempos em educação:* ensaios. Rio de Janeiro: C.L. Edições, 2004.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. Iconografia e história. *Artigos & Ensaios,* Campinas, n.1, p.9-17, 1990.

CARVALHO, Silvia A. S. *O ensino de leitura e escrita em São Paulo e a formação do cidadão republicano (1890-1920).* Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2016.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DORDAL, Ramon Roca. Methodos de leitura – Cartilha Moderna. *Revista de Ensino – Orgam da Associação Beneficente do Professorado Publico de São Paulo*, São Paulo, Anno I, n.4, p.214-215, 1902.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade?. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). *História:* novos objetos. 3º volume. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

FIGUEIREDO, Luciano R. História e Informática: o uso do computador. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História:* Ensaios de Teoria e Metodologia.5ª edição. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização, escolarização e cultura escrita em Minas Gerais no século XIX. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

______; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Fontes para a história da alfabetização em Minas Gerais: problematizações e perspectivas. In: LEAHY-DIOS, Cyana (Org.). *Espaços e tempos em educação:* ensaios. Rio de Janeiro: C. L. Edições, 2004.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Orgs.). *História da Alfabetização:* produção, difusão e circulação de livros (MG / RS / MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

GAZOLI, Monalisa Renta. *Série de leitura Proença (1926-1928) e o ensino da leitura no estado de São Paulo*. Cultura Acadêmica; São Paulo, 2012.

GINZBURG, Carlo. *Indagações sobre Piero*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

______. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes Gontijo; GOMES, Sílvia Cunha. *Escola primária e ensino da leitura e da escrita (alfabetização) no Espírito Santo (1870 a 1930)*. Vitória, ES: EDUFES, 2013.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes Gontijo; SILVA, Dulcinéia Campos. *Alfabetização no Espírito Santo (1946 a 1960)*. Vitória, ES: EDUFES, 2014.

KÖPKE, João. Ensino da Leitura. *Revista de Ensino – Orgam da Associação Beneficente do Professorado Publico de São Paulo*, São Paulo, Anno I, n.4, p.773-776, 1902.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. 2ª edição. São Paulo: Ateliê, 2001.

______. O relógio de Hiroshima: reflexões sobre os diálogos e silêncios das imagens. *Revista Brasileira de História*, v.25, n.49, p.35-42, 2005.

KUHLMANN, Guilherme. Educação Moral. *Revista de Ensino – Orgam da Associação Beneficente do Professorado Publico de São Paulo*, São Paulo, Anno XV, n.4, p.7, 1917.

LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. *Introduction aux* études *historiques*. 1ª edição. Paris: Librairie Hachette, 1898. Paris: Les Éditions Kimé, 1992. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/langlois_charles_victor/intro_etudes_historiques/intro_etudes_historiques.html.>. Acesso em: 15 de janeiro de 2017.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). *História:* novos problemas, novas abordagens, novos objetos. 1º, 2º e 3º volumes. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. História da alfabetização: perspectivas de análise. In: VEIRA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (Orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

______. As mais belas histórias de Lili em Minas Gerais. In: BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia (Orgs.). *Impresso no Brasil:* Dois Séculos de Livros Brasileiros. São Paulo: UNESP, 2010.

______. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos:* o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. *Emília Ferreiro e a alfabetização no Brasil:* um estudo sobre a Psicogênese da língua escrita. São Paulo: UNESP, 2007.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.23, n.45, p.11-36, 2003.

MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade:* os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005.

______. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da Alfabetização:* São Paulo, 1876 – 1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

______. A ABAlf na História da Alfabetização no Brasil: um desafio para o século XXI. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Vitória, ES, v.1, n.1, p.12-38, janeiro/junho de 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos:* o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

______; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; PASQUIM, Franciele Ruiz. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.5, n.13, p.6-31, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil:* uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

______; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos:* o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014a.

______; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *História do ensino de leitura e escrita*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014b.

______; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani et al. (Orgs.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n.10, p.7-28, 1993.

PAIVA, Eduardo França. *História & Imagens*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PASQUIM, Franciele Ruiz. Ramon Roca Dordal (1854-1938) e Carlos Alberto Gomes Cardim (1875-1938) na história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani et al. (Orgs.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p.77-92.

PEREIRA, Bárbara Cortella. *Theodoro de Moraes na história da alfabetização no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

PERES, Eliane; LAPUENTE, Janaína Soares Martins. História da alfabetização: a constituição de um campo de pesquisa. In: MOLON, Susana Inês; DIAS, Cleuza Maria Sobral. (Orgs.). *Alfabetização e Educação Ambiental:* contextos e sujeitos em questão. Rio Grande do Sul: Editora da FURG, 2009.

______; PORTO, Gilceane Caetano. A produção e a circulação de cartilhas do Método Global de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 40-70). In: LEAHY-DIOS, Cyana (Org.). *Espaços e tempos em educação:* ensaios. Rio de Janeiro: C.L. Edições, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio (Org.). *Antonio Firmino de Proença:* professor, formador, autor. São Paulo: Porto de Ideias, 2010.

REVISTA DE ENSINO Órgão da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: Typografia do Diario Official, 1902-1918.

SÃO PAULO. Leis e Decretos – Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo – 1889-1920.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização no Brasil:* o estado do conhecimento. Brasília, DF: INEP; Santiago: REDUC, 1989.

______; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Alfabetização no Brasil:* o estado do conhecimento. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

TAMBARA, Elomar; PERES, Eliane (Orgs.). *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)*. Pelotas: Seiva, 2003.

TAVARES, Célia Cristina da Silva. História e Informática. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

Imprensa na historiografia da alfabetização:
uma andorinha só não faz verão[1]

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Elizabeth Farias da Silva

O termo Historiografia remete-se a Campanella (1568-1639), para quem a escrita da História deveria tratar "[...] as coisas como elas são" (Lombardi, 2003, p.6), isto é, ter um caráter de verdade. Campanella, embora vinculado à Igreja Católica, já estava inserido no que se denominou "[...] ruptura do monopólio da interpretação" (Marramao, 1997, p.10), provocada pela Reforma Protestante, a qual culminou, na Europa, com o Tratado de Westphalia (1649), assinalando a passagem de propriedades religiosas para mãos seculares, o nascimento do Estado Moderno e paulatina soberania "intramundana" (Marramao, 1997, p.17). Este processo culmina com a "[...] substituição da Providência pelo Progresso, de Deus pelo Homem, como sujeito absoluto da História" (Marramao, 1997, p.78). Destaca-se o termo "Homem", cujos implícitos e conotações são trabalhados, na sequência.

A trajetória – tomada como categoria – da Historiografia apresenta estreita relação com a construção e o fazer de um determinado tipo de conhecimento – o científico. Um conhecimento passível de ser reconhecido como legítimo e legal por parte do Estado Moderno. De acordo com o *Fondo de Cultura Económica* - FCE (2014, p.433-435), Weber já indicava, em 1913, que:

> La conducta humana ("externa o interna") da muestras tanto de contextos relacionales como de regularidades en su desarrollo, del mismo modo que aparece en todo acontecer. Sin embargo, específicas al comportamiento humano (cuando menos en su sentido más pleno) son las conexiones y regularidades

[1] Este artigo é decorrente da pesquisa denominada "Educação, pobreza, política e marginalização: formação da força de trabalho na nova capital de Minas Gerais (1909-1927)", aprovada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e também de um estágio Pós-doutoral, efetivado na Universidad Nacional de Colombia – sede em Medellín e na Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) – sede em Cuernavaca.

> cuyo curso puede ser inteligiblemente interpretado por medio de la "comprensión" […] Como se ha dicho con frecuencia, "uno no necesita ser César para entender César". De otro modo, toda *la historiografía sería un sinsentido.* […] La sociología, como la historia, comienza interpretando "pragmáticamente", es decir, a partir de los contextos racionalmente comprensibles de la acción.[2]

Nesta mesma obra póstuma, "*Economía y Sociedad*", Weber já indica e assume o politeísmo de valores e a "visão de mundo" por parte de quem pesquisa. Para esta opção metodológica, dada pelo autor, o processo e a dinâmica de conhecimento científico, também, calcaram trajetórias e rupturas. Entre Campanella e Weber, em relação ao que se denominou conhecimento científico, encontram-se marcos, principalmente, no que se refere às ciências naturais, assim, entre o século XVIII e meados do século XIX, o conhecimento, vinculado à verdade e à certeza, desconhecia a concepção de objetividade científica. A verdade estava relacionada à natureza e as pessoas elaboravam "tipos" para melhor reproduzi-la, em muitos casos artista e cientista unindo-se para uma reprodução mais elaborada. Com o surgimento da fotografia, reelaborou-se a concepção de reprodução, iniciou-se a objetividade mecânica (Daston; Galison, 2012). A partir de Kant e a correspondente proposição de subversão entre subjetividade e objetividade, tem-se a tessitura do que seria praticado, em termos metodológicos, até a virada do século XX. Descartes utilizava o conceito "objetivo" relacionado "[...] com uma representação do espírito"[3]. Para Kant "[...] o universal e o necessário" é o objetivo; e o subjetivo seria "a simples sensação"[4]. A torção dada pelo filósofo Kant tem como corolário a separação entre sujeito e objeto, e a elaboração da *persona* científica e o que Foucault denominou "técnicas de si"[5]. A elaboração do tipo de *persona* científica e a necessidade peremptória de um conhecimento universal, sem lugar determinado de enunciação, foram reforçadas em congressos e encontros internacionais: "Le soi scientifique devait être doté d´une vigilance et d´une conscience à toute épreuve, nécessitant non seulement une formation extérieure, mais aussi une autodiscipline des plus rigorouses" (Daston; Galison, 2012, p.146).[6]

No início do século XX, entretanto, o *modus operandi* da prática científica foi abalado com a teoria da relatividade e a nova física abriu uma maior fissura entre as pessoas que praticavam ciência. No mundo subatômico, as leis da física moderna para o mundo macro não funcionavam e a pessoa que analisava este mundo intervinha no observado (Silva; Nopes; Bao, 2015). Com o mundo da física

---

[2] A conduta humana (externa ou interna) dá mostras tanto de contextos relacionais como de regularidades em seu desenvolvimento, do mesmo modo que aparece em todo acontecer. Entretanto, específicas ao comportamento humano (quando menos em seu sentido mais pleno) são as conexões e regularidades cujo curso podem ser inteligentemente interpretados por meio da "compreensão" [...] Como se diz com frequência," não se necessita ser César para entender César". De outro modo, *toda a historiografia seria sem sentido.* [...] A sociologia, como a história, começa interpretando "pragmaticamente", isto é, a partir dos contextos racionalmente compreensíveis da ação. Tradução livre. Grifos nossos.

[3] DASTON; GALISON, 2012, p.241.

[4] Ibid., p.242.

[5] Ibid., p.232.

[6] O fazer científico deve ser dotado de uma vigilância e de uma consciência a toda prova, necessitando não somente uma formação exterior, mas também uma auto disciplina das mais rigorosas. Tradução livre.

quântica, a questão da objetividade científica ganhou outros contornos, o raciocínio binominal – verdade/certeza – tornou-se mais flexibilizado. A proposição metodológica weberiana tornou-se mais compreensível na área das ciências humanas. Para a História e a Historiografia, o marco ocorreu na década de vinte, com a revista *Annales*. Ribeiro, Silva e Silva (2014, p.221-222) indicaram que: "No fim dos anos 1920, os historiadores franceses Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), propuseram uma mudança à história: retirá-la de seu isolamento tradicional mediante uma ampliação do diálogo com outras áreas do saber". Este movimento, ao propor a intersecção com as ciências sociais, não só revolveu como também assimilou outras probabilidades e possibilidades de fontes, principalmente com a quarta geração e a História cultural: "Uma quarta geração tendeu à história cultural, feita por intelectuais como Roger Chartier e Jacques Revel sob influência do pensamento de Michel Foucault e que estaria voltada à investigação das práticas culturais". Com Michel Foucault, as ciências humanas inverteram a "ordem do discurso". O próprio termo "discurso" é indicativo do deslocamento da concepção de verdade, da concepção do fazer ciência e consequentemente assume-se o "politeísmo de valores" e a "visão de mundo" da pessoa que efetua a pesquisa.

Sem relevar as civilizações do então chamado Oriente – como exemplo, os persas e a disseminação da cultura letrada no período clássico grego, e lembrando que os principais escritos de filósofos gregos, adotados pelo chamado Ocidente, foram recuperados graças aos esforços de pensadores árabes, quando ocupavam parte da Península Ibérica, a partir da Europa – tem-se, para a categoria alfabetização, o marco dos escritos do marquês de Condorcet (1743-1794).

Condorcet (2008) pode ser tomado como indicativo do processo de separação entre as esferas do religioso e do secular no processo de educação e consequentemente de alfabetização. O conteúdo de seus escritos foi elaborado no decorrer da Revolução Burguesa Francesa e não só denota como também conjuga ideias e projeto de um outro imaginário. O autor assume a razão humana como a matriz das explicações de mundo e desloca os seres sociais para o âmbito da *civitas*, para o que a socialização secundária das crianças (independente de gênero), via educação formal, deveria ser gratuita, laica e pública para o ensino primário, ou seja, Condorcet (2008) radicaliza com a proposição de se tornar o ensino laico, a partir da alfabetização, propugnando que a instituição educação fosse emancipada, configurando, assim, sua autonomia. Em seus textos, transmite a crença na ciência como explicação verdadeira de mundo, a crença no progresso, cuja referência seria parte da Europa, isto é, os franceses e os anglo-saxônicos, bem como a crença de que a desigualdade entre os humanos em sociedade poderia ser sanada por meio da instrução pública. Talentos são desiguais, mas a "fortuna" deve ser secularizada.

As medidas propugnadas por Condorcet, no final do século XVIII para a educação, reverberaram no Brasil, a partir de um viés liberal, já na segunda década do século XIX, conforme Xavier e Tambara (2016, p.2):

> Uma das justificativas para se debruçar sobre o pensamento educacional de Condorcet está em ser ele o autor base dos dois primeiros projetos de instrução pública do Brasil independente. O primeiro é a Memória de Martim Francisco Ribeiro d'Andradas Machado, apresentada à Comissão de Instrução Pública durante os

trabalhos da primeira Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa de 1823, a qual foi dissolvida por Dom Pedro I em novembro de 1823. O segundo é o projeto de lei sobre instrução pública de Januário da Cunha Barbosa, apresentado na sessão de 16 de julho de 1826, do Parlamento Brasileiro.

A imprensa na historiografia da alfabetização: alfabetizando na virada do século XXI

A imprensa foi importada da China, no século XV, pela Europa, onde, anteriormente, as notícias eram manuscritas. Com a imprensa, o material utilizado no processo de impressão refinou-se, entretanto a leitura de notícias via o *giornale/journal* ficava restrita aos letrados e àqueles com possibilidades aquisitivas. O termo gazeta, também designativo para jornal, é proveniente de *gazette*, nome de uma moeda de baixo valor com a qual as pessoas sem a quantidade necessária para comprar o jornal impresso alugavam-no para tomar conhecimento das notícias. Não obstante, neste primeiro momento da imprensa na Europa, o livro mais impresso foi a Bíblia.

Segundo Ortiz (1991, p.107-108), no século XIX e no início do século XX, a tiragem de jornais na Europa chegou a um milhão de exemplares. Na capital francesa, prosperou o jornalismo de massa, cujo teor textual levou as elites "letradas" a reconhecerem nele um sentido de degradação. No Brasil, a tiragem de um milhão meio de exemplares somente foi alcançada em 1997 pelo Jornal Folha de São Paulo, conforme o periódico *online* BRASIL247.

Segundo Ribeiro; Silva e Silva (2014, p.228):

> No Brasil, a prensa tipográfica chegou em 1808, com a família real portuguesa fugindo das tropas napoleônicas. Outros territórios americanos como a cidade do México já imprimiam tipograficamente desde 1533. A imprensa chegou para cumprir fins do Estado, a exemplo da publicação de um jornal oficial, feito na Tipografia Real: a Gazeta do Rio de Janeiro, que começou a ser impresso em 10 de setembro de 1808.

Vale destacar que a imprensa esteve interditada, formalmente, no atual território brasileiro, até aquela data. O jornal impresso como fonte, seja o popularizado e barateado com a publicidade, seja o oficial, como, no caso do Brasil, os diários oficiais de âmbito federal, estadual e municipal, são fontes recentes para a História da Educação e consequentemente para a Historiografia.

Saviani (2006, p.28, 29) apresenta o que seria fonte, com duas acepções:

> Fonte é uma palavra que apresenta, via de regra, duas conotações. Por um lado, significa o ponto de origem, o outro lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender. Além disso, a palavra fonte também pode se referir a algo que brota espontaneamente, "naturalmente" e algo que é construído artificialmente. Como ponto de origem, fonte é sinônimo de nascente que corresponde também a um manancial o qual, entretanto, no plural, já se liga a um repositório abundante de elementos que atendem a determinada necessidade.

Com estas conotações, o autor indica a relação entre a pessoa que pesquisa e a confecção de uma fonte para interpretação e compreensão de uma dada problemática de pesquisa.

O assentamento, a visibilidade da História da Educação no Brasil ocorre na década de 1990, principalmente com a expansão dos Programas de Pós-Graduação. Desse modo, Lombardi (2004, p.17) afirma que:

> Apesar de os programas de pós-graduação terem iniciado no final da década de 1960, foi a partir dos anos da década de 1990 que a produção, materializada em dissertações e teses efetivamente concluídas e defendidas, sofreu significativo incremento. Alguns dados possibilitam entender, um pouco melhor, a construção dessa produção junto aos programas de pós-graduação. Entre 1971 e 1996, a produção dos alunos dos programas de pós-graduação em Educação constituiu um total de 8.416 trabalhos, sendo 7.609 (90,41%) dissertações de mestrado e 807 (9,59%) teses de doutoramento.

Portanto, a maior parte das pesquisas efetuadas em História da Educação no Brasil já foi e é feita com os referenciais flexibilizados nos termos de fontes.

Em 1996, o Estado brasileiro aprovou a sua terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A partir de então, Decretos ou Leis (de âmbito federal) ou mesmo a Lei de n. 12.796 de 4 de abril de 2013, que modificou a própria LDB, poderiam fazer clamar, assim como Hamlet, uma pessoa docente em sala de aula, alfabetizando crianças na virada do século XX, no Brasil: “O mundo está desarticulado. Maldito destino. Sob o qual nasci para consertar” (Shakespeare, 2007, p.48). Como exemplos, destacam-se a Lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013; a Lei n. 11.340 de 7 de agosto de 2006; e o Decreto n. 5.051 de 19 de abril de 2004.

A Lei de n. 12.796 de 4 de abril de 2013, em seu artigo IV, item III, aponta que: “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. Esses apontamentos, inseridos na lei maior sobre educação, subvertem o estabelecido no espaço da escola pública do Brasil, no tocante ao processo de formação de docentes e, consequentemente, à dinâmica da alfabetização, uma vez que estes são indicativos de um deslocamento marcante no que se refere aos referenciais teóricos e de visão de mundo em relação aos seres sociais que devem ser alfabetizados na rede de ensino.

A concepção de cérebro foi deslocada e a palavra-chave na sala de uma alfabetizadora deixa de ser uma cidadania homogeneizante e passa a ser uma cidadania para a diversidade. Conforme, Armstrong (2016, p.20):

> Se ha dicho que quién acunó verdaderamente este término [diversidade neurológica] fue Judy Singer, […] que en el año 1999 escribió un libro […] Singer escribió: “En mi opinión, el significado clave de ‘espectro autista’ subyace en su propio nombre y en que se anticipa a una política de la diversidad neurológica, o lo

> que prefiero llamar *neurodiversidad*. Los *neurológicamente diferentes* representan una nueva incorporación a las categorías políticas conocidas de clase/género/raza y aumentarán la perspectiva del modelo social de discapacidad[7]" (Grifos do autor).

O autor ainda acrescenta: "Mi propia definición de la palabra incluye un análisis de lo que durante mucho tiempo se han considerado trastornos mentales de origen neurológico, pero que pueden representar formas alternativas de las diferencias humanas naturales"[8] (Armstrong, 2016, p.21).

Em seus estudos, esse pesquisador vai além e sua concepção de cérebro humano subverte a construção do cérebro humano como uma máquina "Saber que todos estamos conectados a los demás como ecosistemas significa que hemos de mostrar una mayor tolerancia hacia aquellos cuyos sistemas neurológicos están organizados de una forma diferente a la nuestra.[9]" O autor concebe o cérebro como um ecossistema, sendo que "La competencia del ser humano se define a partir de los valores de la cultura a la que pertenece"[10] (Armstrong, 2016, p.25). Vale observar que Carniel (2013) corrobora a posição de Armstrong (2016), a partir de sua pesquisa sobre a invenção pedagógica da surdez.

Ora, esta perspectiva se esvanece, reduzindo-se nos termos conceituais o que se tinha como estabelecido, isto é, o ser humano como "normal", inclusive a conceituação de cultura letrada é atingida em seu cerne nesta nova dimensão. O que na virada do século XX era uma preocupação – a esfera da educação relacionada com a cultura letrada –, por exemplo, a do estado de Minas Gerais, pois, segundo Ribeiro e Silva (2003, p.17), "Os republicanos em Minas Gerais sob o novo federalismo consideravam a educação uma prioridade para o revigoramento de Minas" e tinham, os republicanos, um sentido mentado distinto daquele a que a Lei de n. 12.796 de 4 de abril de 2013 se referia.

Em relação a esta perspectiva diferente, questiona-se: Como a alfabetizadora, em sala de aula, a recebe? A nova geração que está sendo formada como docente nos cursos de Pedagogia nas Universidades já recebe como "naturalizada" esta nova concepção de cérebro? Como seu "olhar" se distingue das antigas gerações de docentes em relação à neurodiversidade? Como os cursos de Pedagogia estão trabalhando as discussões que ocorrem no âmbito interno da "Comunidade de surdos" sobre o implante coclear?

A Lei de n. 11.340 de 7 de agosto de 2006, conhecida nos periódicos como a Lei Maria da Penha,

---

[7] Diz-se que quem cunhou verdadeiramente este termo [diversidade neurológica] foi Judy Singer [...] que no ano de 1999 escreveu um livro [...] Singer escreveu «em minha opinião, o significado chave do 'espectro autista' subentende em seu próprio nome e em que se antecipa a uma política da *diversidade neurológica*, ou o que prefiro chamar *neurodiversidade*. Os neurologicamente diferentes representam uma nova incorporação para as categorias políticas conhecidas de classe/gênero/raça e aumentará a perspectiva do modelo social de descapacidade". (Tradução livre, grifos do autor).

[8] Minha própria definição da palavra inclui uma análise do que durante muito tempo se considerou transtornos mentais de origem neurológica, porém que podem representar formas alternativas das diferenças humanas naturais. (Tradução livre.)

[9] Saber que todos estamos conectados com os demais como ecossistemas significa que temos de mostrar uma maior tolerância para aqueles cujos sistemas neurológicos estão organizados de uma forma diferente da nossa. (Tradução livre).

[10] A competência do ser humano define-se a partir dos valores da cultura a que pertence (Tradução livre).

legaliza o que os movimentos feministas tornaram visível, ou seja, o que é considerado como "Estudos de gênero", no interior das Universidades. Gênero é uma categoria construída socialmente. Até o século XX, o sufrágio universal, em sua emergência e defesa de argumentos, excluiu metade da humanidade, a partir de uma hierarquia de gênero em que o lado masculino submete o lado feminino, isto é, esta hierarquia social pautava-se em justificativas artificiais, em momentos determinados, com a colaboração do saber científico. O próprio saber científico foi colocado em suspenso, quando pensadoras feministas demonstraram que a enunciação dita como universal, portanto atópica, verdadeira e objetiva, era apenas mais um discurso referenciado em características construídas socialmente como masculinas, ou seja, o movimento feminista e de gênero faz erodir a epistemologia que dava suporte ao conhecimento tido como verdadeiro (Silva; Nopes; Bao, 2015).

As novas relações de gênero, ao tornarem visíveis as construções sociais sobre gênero, abrem comportas para mais visibilidade em torno da sexualidade humana, imprimindo novas composições no espelho das turmas e fazendo a alfabetizadora deparar-se com famílias de alunas e alunos distintas da erigida de acordo com as normas, nos últimos dois séculos no Ocidente. Diante disso, pergunta-se: Como a alfabetizadora se comporta? E até que ponto o princípio de realidade com o qual ela se depara – a Lei legítima – entra em confronto com a sua subjetividade? Dificilmente os jornais e a Lei impressa nos Diários Oficiais responderiam. A técnica da observação participante ou mesmo a da pesquisa-ação ou, então, a do questionário com perguntas abertas possibilitariam uma dimensão mais acurada de pesquisas, para a questão problematizada.Da mesma forma, o cotejamento com outras trajetórias culturais com grupos sociais distintos, a partir da Antropologia, poderiam permitir um maior refinamento aos conhecimentos engendrados pela História da Educação; já a Historiografia da Educação poderia recorrer a outras fontes.

O Decreto n. 5.051 de 19 de abril de 2004, em seu preâmbulo, após relacionar a questão dos Povos Indígenas com os Direitos Humanos, determina que essas propostas deveriam tomar a forma que a Convenção Internacional – revisando a Convenção sobre Populações Indígenas e Tribais de 1957 – adota, no vigésimo sétimo dia de junho de mil novecentos e oitenta e nove, a Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais (1989).

O Brasil, com o decreto assinado na data que definia o Dia do Índio, conforme reconhecido pelas escolas brasileiras, assume, de maneira marcante, o que antes era apenas tangenciado pela LDB, isto é, que, em seu território, vivem Povos Indígenas, os quais têm direito a uma educação particularizada. O artigo 27 desse decreto expressa o seguinte:

> 1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. 2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado. 3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas

> estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade (Brasil, 2004).

Segundo Novaro (2011, p.11), "La mayor parte de lo que sabemos acerca de la experiencia escolar de los ninõs de familias indígenas en América Latina, proviene de estudios realizados en grupos mexicanos, centroamericanos y brasileños[11]". Entretanto, antes de 1989, a autora Galeano Lozano (2015), em sua pesquisa, já abordava sobre a constituição de escola, em 1977, para crianças na região de Cauca, na Colômbia, por parte de Povos Indígenas da área e seus embates com o sistema educacional estatal e com docentes encarregados da escola. Novaro (2011, p.11,13) aponta os entraves e a discriminação de uma socialização secundária para estes discentes específicos, quando a diretiva do Estado argentino moderno encaminhava-se para o nacionalismo associado à identidade nacional, deixando patente que as "[...] políticas educativas argentinas [...]" foram, historicamente, orientadas para a consecução de "[...] una nación cultural y lingüísticamente homogénea."

Com o Decreto de n. 7.387 de 9 de dezembro de 2010, que institui o Inventário Nacional de Diversidade Linguística, problematiza-se, de forma complexa, a questão da identidade nacional para o Brasil e uma língua nacional, uma das características do Estado-Nação e por consequência uma identidade para a escola pública.

Em suma, o Decreto n. 5.051 de 19 de abril de 2004 põe em cheque os Estados que aceitaram as diretrizes de 1989, da Convenção dos Povos Indígenas e Tribais, pois, até então, considerava-se o que Montemayor (2008) denominou o Estado "etnocrático". A categoria Povos para os Indígenas desmorona o que se constituiu como, no caso do Brasil, de povo brasileiro, tornando invisíveis outras denominações de povos no território do país. A categoria indígena e não índio redimensiona o passado e o que fora transmitido, em aulas de História, para as alfabetizadoras, uma vez que o conceito de indígena traz à tona um passado de sofrimento, genocídio, escravização, negação do outro como ser social com seus saberes, seus sagrados e visão de mundo distinta daquela subjacente ao único conhecimento reconhecido pela Modernidade. (Silva; Nopes; Bao, 2015).

A partir dos estudos de José Martínez Cobo (s.d.), Bengoa (2016, p. 13) trabalha com o conceito de indígena como povos originários da América Latina, isto é,

> Las poblaciones indígenas están constituidas por los descendientes actuales de los pueblos que habitaban el presente territorio de un país total o parcialmente, en el momento que llegaron a él personas de otra cultura u origen étnico provenientes de otras partes del mundo y que los dominaran y los redujeron, por medio de la conquista, asentamiento u otros medios a condición no dominante o colonial; que viven hoy más en conformidad con sus particulares costumbres y tradiciones sociales, económicas y culturales […].[12]

---

[11] A maior parte do que sabemos sobre a experiência escolar das crianças de famílias indígenas na América Latina provém de estudos realizados em grupos mexicanos, centro-americanos e brasileiros. (Tradução livre)

[12] As populações indígenas estão constituídas pelos descendentes atuais dos povos que habitavam o presente território de um país total ou parcialmente, no momento que chegaram pessoas de outra cultura ou origem étnica provenientes de outras partes do mundo e que os dominaram e os reduziram, por meio da conquista, assentamento ou outros meios, a

O indígena nega-se, agora, com maior visibilidade, a ser olhado, estudado, como pastiche ou simulacro nas escolas públicas. Ele é um outro, no entanto, não mais estrangeiro em seu território de origem (Cereijido, 2003). Na figura, abaixo, apresenta-se uma foto exemplar do simulacro de como os, então, reconhecidos e denominados Povos Indígenas eram reproduzidos na escola pública brasileira.

Imagem 1 – Desfile Cívico realizado pelos alunos do Grupo Escolar César Bastos - 1959

Fonte: Silva (2013, p. 142).

Apesar do posicionamento de Novaro (2011), a História da Educação e a Historiografia no Brasil têm ainda um percurso a fazer.Lister (2014, p.233), em seu artigo intitulado *Dimensiones del antihaitianismo dominicano: colonialismo, colonialidad y explotación,* afirma:

> El colonialismo, la colonialidad y la explotación, son tres fenómenos asociados al antihaitianismo que sectores de la población dominicana despliegan hoy abiertamente como expresión de un nacionalismo fanatizado y mal entendido. Para algunos, constituye una postura y práctica a la que llegan por convencimiento, como vía para reafirmar el *status quo*, mientras que para la gran mayoría se trata de un guion aprendido que repiten por inercia tras años sometidos a la propaganda y los discursos de las distintas instituciones de poder: las élites, el sistema educativo, los medios de comunicación, sectores de la iglesia católica y las entidades del Estado, entre otras[13].

condição não dominante ou colonial; que vivem hoje mais em conformidade com seus particulares costumes e tradições sociais, econômicas e culturais (Tradução livre).

[13] O colonialismo, a 'colonialidad' e a exploração, são três fenômenos associados ao antihaitianismo que setores da população dominicana disseminam hoje abertamente como expressão de um nacionalismo fanatizado e mal entendido. Para alguns, constitui uma postura e prática a que chegam por convencimento, como via para rearfirmar o *status quo*, enquanto que para a grande maioria se trata de um refrão aprendido que repetem por inércia após anos submetidos à propaganda e aos discursos das distintas instituições de poder: as elites, o sistema educativo, os meios de comunicação, setores da igreja católica e as entidades do Estado, entre outras (Tradução livre, grifo do autor).

Neste trecho, o destaque é para a palavra *colonialidad* e seu contrário *decolonialidad,* duas categorias que se inserem em emergente referencial (Mignolo, 2003) para análise das condições contextuais que o Decreto n. 5.051 de 19 de abril de 2004 entreabriu. Não obstante, o restante do conteúdo, apesar de sua especificidade, também é um elo orientador para toda a América Latina.

Apreende-se, por meio destas leis e decretos, que um novo imaginário deva ser elaborado pela/pelo docente na sua função de alfabetização, uma vez que outro imaginário distinto está se sobrepondo ao que era considerado único. Imaginário no sentido considerado por Mignolo (2003, p.48), ou seja,

> Uso a palavra "imaginário" no sentido de Edouard Glissant [...] 'o imaginário não se confunde com o sentido lacaniano [...] que opõe o Imaginário ao Simbólico e ao Real'. [...] o imaginário inclui todas as formas pelas quais uma cultura percebe e concebe o mundo. Consequentemente, cada cultura humana terá seu próprio imaginário [...] 'o imaginário' é a construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a si mesma.

Neste caso, sobre a questão da laicidade e do "regime de laicidade" (Arredondo; Villarreal, 2013, p.49-56), específico do Brasil, poderia ser feita a seguinte pergunta: Como neste imaginário, no caso dos Povos Indígenas do Brasil, reafirmando seus respectivos referenciais de sagrado, ficaria a problematização deste eixo para a História da Educação e a Historiografia? Uma outra trajetória, provavelmente, deveria ser pautada.

Explicita-se, também, que estas Leis e Decretos foram produtos de resistências, transgressões e organizações que, após anos e anos de mortes e prisões, conseguiram alcançar o Estado e flexibilizar os seus limites, conforme já havia assinalado Weber (2014, p.7) com sua sensibilidade sociológica:

> Los intereses materiales e ideales, y no las ideas, dominan directamente la acción de los hombres. Pero muy a menudo las "imágenes del mundo" (*Weltbilder*), creadas por las "ideas", han determinado como guardagujas (*Weichensteller*) los rieles sobre los que la acción viene impulsada por la dinámica de los intereses.[14]

Considerações finais

Na História da Educação, a temporalidade é circunscrita ao *Chronos* – tempo medido. A visibilidade para a Educação de uma diversidade de *modi operandi* com imaginários correspondentes demanda dos pesquisadores e das pesquisadoras articulação com outros conceitos de tempo herdados do período axial grego, *Kairós* –tempo sentido e *Ayon* – tempo vivido (Marramo, 1992). A articulação permitiria, por exemplo, a interpretação e compreensão das vivências e articulações com subjetividades e trajetórias de

[14] Os interesses materiais e ideais, e não as ideias, dominam diretamente a ação dos homens. Porém, com frequência as 'imagens do mundo', criadas pelas 'ideias', determinaram como manobreiro os trilhos sobre os que a ação vem impulsionada pela dinâmica dos interesses (Tradução livre, grifos do autor).

vida de discentes ou mesmo docentes alfabetizadores em sala de aula, decorrentes do Decreto n. 5.051 de 19 de abril de 2004.

No tocante à Historiografia, a grafia contrabalança a oralidade e ganha dimensão diversa com discentes inseridos no espaço da escola com a Lei de n. 12.796 de 4 de abril de 2013. No caso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o corpo adentra a Historiografia como um documento a ser lido. E o corpo humano, ao "transpirar" emoções, pede uma intersecção da História da Educação com a História das Emoções.

O regime de laicidade, com o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, no sistema de ensino público de imaginários diversos, em que o sagrado tem trajetórias distintas de onde foram gerados a categoria e o correspondente conceito de laicidade, em relação com ensino laico e público, também pede novas relações e um deslocamento do olhar da pessoa pesquisadora, consequentemente.

Esse deslocamento de olhar, por parte de quem pesquisa, demanda reflexões, a partir de referenciais teóricos em que grupos sociais determinados se tornam invisíveis ou são "objeto" (*sic*) de pesquisa de outra disciplina, como a Antropologia.

A concepção de epistemologia articulada com a de Gnosiologia com estas visibilidades emergenciais foram e devem ser ainda mais flexibilizadas. Conceitos reelaborados já são trabalhados pelos estudos "decoloniais". Por exemplo, a concepção de Filosofia. Dussel, Mendieta e Bohórquez (2011) são editores de uma coletânea, intitulada *El pensamiento filosófico latinoamericano*, *del Caribe y "latino*" [1300-2000], publicada pela *Siglo Veintiuno Editores*. A data no título já parece exótica (fora de ótica) e mais ainda o conteúdo do livro, quando os editores assumem/afirmam que o Povo Guarani, um dos Povos Originários desta parte das Américas, tinha e tem Filosofia.

Os conflitos que podem ser gerados entre os imaginários dos agora visíveis no sistema de ensino público com o imaginário dominante, até então, pedem um olhar mais aguçado, por parte da pessoa pesquisadora.

Os novos fatos sociais que correspondem a ações e relações sociais de grupos com interesses, também, diversos que adentraram o círculo de pesquisas da História da Educação clamam por fontes com trajetórias distintas daquelas com nas quais pesquisadores da área estão treinados. Pesquisadores e pesquisadoras pertencentes a estes novos grupos sociais no sistema de ensino público poderão realizar pesquisas, enunciar/proclamar seus resultados. A História da Educação e a Historiografia da Educação devem se mover. Ao entrelaçar fontes, provavelmente trarão pesquisas com interpretações e compreensões de grupos sociais e correspondentes imaginários até então pouco conhecidos.

Referências

ARREDONDO, Adelina.; VILLARREAL, Roberto González. La educación laica en las reformas constitucionales, 1917-1993. *Inventio.* La génesis de la cultura universitaria en Morelos. Año 8, Núm. 16, 16 de septiembre – marzo 2013. Cuernavaca/Morelos/México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2013, p.49-56.

ARMSTRONG, Thomas. *El poder de la neurodiversidad.* Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales. Colombia: Paidós, 2016.

BENGO, José. *La emergência indígena em América Latina*. 3. ed. Chile: FCE, 2016.

BRASIL. *Decreto n. 5051* de 19 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

______. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

______. *Decreto n. 91.145* de 15 de março de 1985. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91145-15-marco-1985-441412-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 fev. 2017.

______. *Decreto n. 7.387*, de 9 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm>. Acesso: 15 fev. 2017.

______. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002 /L10436.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

______. *Lei n. 11.340*, de 7 de agosto de 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL 247. *A queda vertiginosa da tiragem de Folha, Globo e Estadão*. Disponível em: <http://www.brasil247.com/pt/247/midiatech/242813/A-queda-vertiginosa-da-tiragem-de-Folha-Globo-e-Estad%C3%A3o.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.

CARNIEL, Fagner. *A invenção (pedagógica) da surdez:* sobre a gestão estatal da educação especial na primeira década do século XXI. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia Política.) - PPGSP/UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CEREIJIDO, Marcelino. La ciencia del otro. In: BLANCK-CEREIJILDO, Fanny.; YANKELEVICH, Pablo (Comp.). *El otro, el extranjero*. Buenos Aires: Livros del Zorzal, 2003, p.131-156.

CONDORCET, Marquês de. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

DASTON, Lorraine.; GALISON, Peter. *Objectivité*. Bélgica: Les presses du réel, 2012.

DUSSEL, Enrique.; MENDIETA, Eduardo.; BOHÓRQUEZ, Carmen. (Ed.). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino"* [1300-2000]. México: Siglo XXI, 2011.

GALEANO LOZANO, Myriam del Carmen. *Políticas públicas de educación indígena construídas por el Consejo Regional del Cauca – CRIC -1974 – 2012:* su incidencia en las políticas públicas de educación indígena. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá). Faculdad de Derecho. Ciencias Política y Sociales. Departamento de Ciencia Política, 2015.

LISTER, Elissa. Dimensiones del antihaitianismo dominicano: colonialismo, colonialidad y explotación. In: HERNÁNDEZ, Ángela (Ed.). *República Dominicana y Haití*: El Derecho a Vivir. Santo Domingo: República Dominicana: Fundación Juan Bosh, 2014, p.233-263. (Colección Bosh Vive n.9)

LOMBARDI, José Claudinei. Historia e Historiografia da Educação no Brasil. *Revista HISTEDBR*, Campinas, v.1, p.1-20, 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis14/art4_14.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2017.

MARRAMAO, Giacomo. *Céu e Terra:* genealogia da secularização. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

______. *Kairós.* Apología del tempo oportuno. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008.

MIGNOLO, Walter, D. *Histórias locais/Projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MONTEMAYOR, Carlos. *Los pueblos* índios *de México.* Evolución Histórica de su concepto y realidad social. México: Ediciones Deboslillo, 2008.

NOVARO, Gabriela (Coord.). *La interculturalidad em debate:* experiências formativas y processos de identificación em niños indígenas y migrantes. Buenos Aires: Biblos, 2011.

ORTIZ, Renato. *Cultura e modernidade*. A França no século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1991.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza.; SILVA, Elizabeth Farias da. *Primórdios da Escola Pública Republicana no Triângulo Mineiro*. Ituiutaba/Minas Gerais: Egil, 2003.

______;______; SILVA, Maria Aparecida Alves. Jornal como fonte: uma das pontas do *iceberg* nas narrativas em História da Educação. *Cadernos História da Educação*, v.13, p. 219-231, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/28175/15550>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *Revista HISTEDBR,* Campinas, n. especial, p.28–35. Disponível em: <http://www. histedbr.fae.unicamp.br/revista/ediçoes/22e/art5_22e.pdf>. Acesso em: 11 set. 2013.

SILVA, Elizabeth Farias da; NOPES, Adriane; BAO, Carlos Eduardo. A engenheira, ainda uma "variável incógnita", apesar de tudo. *Revista Ártemis*, João Pessoa, v.20, p.92-101, 2015.

SILVA, Maria Aparecida Alves. *Grupo Escolar César Bastos no Cenário Educacional de Rio Verde* (1947-1961). 2013. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2013.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. São Paulo: Universo dos Livros, 2007.

XAVIER, Itamaragiba Chaves.; TAMBARA, Elomar. Condorcet e a escola pública, laica, gratuita e universal. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL, IX., 2012, Caxias do Sul. UPPLAY, 2012, v.1, p.1-16. Disponível em: <www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/.../05_00_32_216-6413-1-PB.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2017.

WEBER, Max. *Economía y Sociedad*. 3. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2014.

______. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. 2. ed. México: FCE, 2011 (*Introd. Y ed.* Crítica de Francisco Gil Villegas).

Os livros de leitura na historiografia da alfabetização

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Mas o gesto que liga as ideias aos lugares é, precisamente, um gesto de historiador [...].
Michel de Certeau (2010)

Ao pensar na ação investigativa como gestos do historiador, pode-se destacar as inúmeras possibilidades de atuação e interação entre o pesquisador e suas fontes. Entretanto, está no olhar as frestas dos "não-ditos", conforme descreve Certeau (2010, p.67), às fendas deixadas em peculiaridades das fontes, demarcadas na materialidade de documentos, cadernos, imagens, obras, manuais de leitura, cartilhas, seletas, livros de leitura, enfim, uma literatura didática, que delimita espaços para se consolidar uma "operação historiográfica".

A utilização de livros de leitura como fonte ou *corpus* de investigação tornou-se um movimento recorrente e assertivo na produção acadêmica. Pesquisas avolumam discussões, recuperam documentos e obras, descrevendo o percurso do impresso no cenário brasileiro e da história do livro didático em diferentes regiões do Brasil.

A produção acadêmica demonstra, em diferentes estudos sobre a história do livro escolar no Brasil, tentativas investigativas de olhar o passado como um pretexto para a compreensão das práticas culturais de ensino. Trabalhos como os de Bittencourt (1993), Batista (1999), Peres e Tambara (2003), Frade e Maciel (2006), Trevisan (2007), Pereira (2009), Gazoli (2010), entre muitos outros, possibilitam a narratividade de aspectos da história da educação brasileira, traçados a partir de um olhar historiográfico voltado para objetos escolares, cartilhas, livros didáticos e seus respectivos autores, os quais buscam investigar, descrever e apresentar a história do ensino da leitura e escrita, e que adotam como perspectiva teórico-metodológica a abordagem da

história cultural. Tais pesquisas apresentam um caminho teórico e metodológico possível para a compreensão da complexidade que envolve o ato de ensinar e aprender, em diferentes tempos e lugares.

Outras pesquisas direcionam-se para os modos de produção, para a autoria e análise de livros de leitura, coleções ou séries de livros de leitura graduada, em sua materialidade, como Panizzolo (2006), Razzini (2006, 2010), Batista e Galvão (2009), Goulart (2012, 2013), Toledo (2001), Abreu (2009), Valdez (2003, 2004), Gazoli (2010), Cunha (2011), Oriani (2010), Oliveira (2011), Messemberg (2012), entre outros trabalhos.[1]

Dentre as pesquisas citadas, por contribuír para a compreensão e configuração do cenário de fontes na historicidade a respeito da literatura didática brasileira, o trabalho de Valdez (2003, 2004) dialoga com a reflexão proposta neste trabalho, ao questionar o papel da literatura didática, especificamente dos livros de leitura, na historiografia brasileira.

De acordo com Valdez (2003, 2004), o livro de leitura é fonte privilegiada e complexa para a historiografia, haja vista que se trata de um objeto que pode provocar inúmeras leituras. Seja pelas escolhas que determinam a configuração gráfica da obra, seja pela intencionalidade da produção e circulação, ele traz representações das concepções de educação, dos pressupostos teóricos e metodológicos, sinaliza marcas de influências externas, como movimentos editoriais de simplificações, adaptações, reduções e também lacunas dispostas na materialidade do impresso, tornando-se, afinal, "[...] fonte, legitimada como guardiã, constitui-se em um lugar de memória privilegiado, pois através de seus textos e imagens consolida conceitos no imaginário social, construindo uma representação globalizadora e ordenada da sociedade" (Valdez, 2004, p.7).

Para os historiadores que pretendem, segundo Certeau (2010, p.66), encarar a história tomando como inspiração a operação historiográfica, existe a certeza de que descrevê-la e analisá-la trata-se, por vezes, de uma ação limitada, por envolver um "lugar", um "procedimento" e um "texto"; dito de outro modo, a historiografia articula-se a um lugar de produção, seja ele político, econômico, social ou cultural, lugar que se configura na própria materialidade dos livros de leitura, decorre de um procedimento metodológico, de ações sistemáticas de busca, investigação, levantamento, catalogação, entre outras possibilidades,concretizando-se em uma "textualidade", que é organizada e apresentada por escrito.

Desta forma, ao considerarmos que os materiais de leitura permitem uma operação historiográfica e que estes artefatos podem trazer marcas de um determinado tempo e espaço, este texto apresenta como objetivo identificar e sinalizar as possibilidades de ações investigativas a partir da análise de livros de leitura como fontes historiográficas.

Ao procurar identificar de que modo os livros de leitura podem contribuir para a pesquisa historiográfica na alfabetização, o trabalho destaca duas dimensões argumentativas. Uma dimensão se mostra viabilizada pela representação disposta na materialidade impressa dos livros, conforme descreve Chartier (1994, 2002, 2003, 2009), e outra entende que essa materialidade pode ser indicadora

---

[1] Em Oriani (2010), é possível encontrar um levantamento das publicações que contribuem para a formação da história do livro didático no Brasil, mais precisamente em relação à alfabetização. Cf. ORIANI, Angélica Pall. *Série «Leituras Infantis» (1908-1919), de Francisco Vianna, e a história do ensino da leitura no Brasil*. 2012, 288f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2012.

de uma cultura material escolar, segundo Vidal (2009), Viñao Frago (1995) e Escolano Benito (2000). Para melhor composição da reflexão teórica, divide-se a discussão em três momentos: primeiramente, procura-se apresentar uma definição do que se compreende por livro de leitura. Logo depois, descreve-se a perspectiva teórica da cultura material escolar como embasamento das discussões a respeito da literatura didática, para, em seguida, apontar possibilidades de ações investigativas a partir da materialidade das capas dos livros da série graduada de leitura Meninice, de 1936, 1948 e 1949, como fonte historiográfica.

O livro de leitura na representatividade: em busca de uma definição

Uma possibilidade para se compreender como se constituíam as representações sobre o livro de leitura, no início do século XX, se mostra por meio da aproximação das ideias que se produziam sobre os livros didáticos, veiculadas à tentativa de lhes atribuir uma definição.

Percebe-se que as denominações para "livro didático" e "livro de leitura" percorrem um caminho de extensas discussões, marcadas a princípio por distinções de funcionalidade e utilidade em relação ao ensino da leitura e escrita.

De acordo com o "Programa de Linguagem", publicado em 1934, a denominação de "livro didático" e "livro de leitura" aparece balizada entre discussões movidas pela preocupação do espaço em que ocorre a leitura. O discurso presente nesse documento parece entender que a escolha dos livros que irão compor a biblioteca escolar mereça grande consideração e, apoiado nesta justificativa, apresenta uma classificação para os livros em duas grandes categorias: os de "informação" ou didacticos" e os de "literatura". Os livros de "informação ou didacticos" referem-se a todas as obras que possam ser utilizadas para ministrar "noções", ou seja, conteúdos e auxiliar o trabalho docente, ao complementar as orientações dos professores e observações dos alunos; neste grupo são colocados os livros de geografia, história, aritmética, álbuns diversos, revistas científicas. Os livros de "literatura" recebem uma subdivisão: a) os que despertam *o* "gosto pela leitura", o que corresponde aos livros de estampas, álbuns, livros de histórias, folhetos diversos com figuras etc.; b) os que são utilizados para "aprendizagem e cultivo da leitura", o que diz respeito aos livros de leitura, livros de histórias, contos, seletas, romances e, também, revistas e jornais.

Os livros de leitura são colocados numa categoria de livros de "literatura", tanto pela sua constituição física, por apresentarem textos e imagens, quanto por serem compreendidos pela atividade a que remetem, pelo uso para o qual são indicados; tais observações são descritas detalhadamente pelo Programa de Linguagem:

> Os livros de leitura recreativa, ou de literatura, devem ser agradáveis e interessantes, moraes sem preocupação ostensiva de pregar a moral, de fórma literária o mais perfeita e mais bella possivel, de acordo com o grau de mentalidade das crianças a que se destinem. As figuras, de preferencia coloridas, devem ser cheias de vida, reaes, bem desenhadas; são indispensáveis nos livros destinados aos primeiros anos e serão mesmo quase exclusivamente de figuras os que sirvam para alumnos que ainda não saibam ler. O assumpto deve ser: contos

de fada, modernos e tradicionais, contos históricos, historias humorísticas, enigmas, historias de animaes e fabulas, poesias, etc.

Entre os livros dessa especie podem figurar para o 1.º anno: livros de figuras, com pequenos trechos de prosa ou verso (cantigas populares, quadrilhas, etc.), livros de historia, folhetos diversos, cartilhas de hygiene e outras desse gênero. Do 2.º anno em diante os livros serão francamente de leitura e progressivamente mais difíceis, aproximando-se gradualmente dos typos de literatura para adultos.[2]

Nota-se que até a qualidade textual é pontuada pelo Programa de Linguagem, ao estabelecer que a obra didática deve ter o conteúdo exposto com clareza, contendo uma metodologia agradável e interessante, devendo ainda ser escrito com linguagem simples e correta. A composição física do livro deve ser de ótima "feitura material", não desmerecendo as dificuldades que isso acarretaria em termos econômicos; deve contentar-se em apresentar uma "[...] boa impressão typografica, isto é, sem erros e nítida, papel não transparente, linhas não muito juntas, typo graúdo para as classes inferiores e gradativamente menor, até o normal, sem chegar nunca a ser miúdo".[3]

Uma denominação oficializada para livro didático ocorre quando o Ministério da Educação e Saúde, sob a responsabilidade de Gustavo Capanema no período entre 1934 a 1945, destaca-se pela implementação das reformas educacionais, elaboração de currículos e normas de controle, tanto ideológicas quanto pedagógicas, demarcadas pela instituição de regulamentos e decreto-lei. Com isso, a preocupação com a produção de obras didáticas contribui para a regulamentação do Decreto-lei 1.006, de 1938. Neste decreto, o Capítulo I apresenta uma classificação mais delineada para os "livros didáticos". No Art. 2, parágrafo 1.º, descreve que os "compêndios" se referem aos livros que expõem, de forma integral ou parcial, os conteúdos das disciplinas de acordo com os programas escolares; no parágrafo 2.º delimita que os "livros de leitura" são aqueles que correspondem aos livros frequentemente utilizados para a realização de leituras em classe.[4]

Outra obra publicada próximo a este período refere-se à "Escola Moderna – conceitos e práticas", da autora Maria dos Reis Campos, 3.ª edição de 1946, que, ao escrever sobre os modos de uso dos livros, também recorre à iniciativa de classificar as obras escolares em dois grandes grupos: um dos "Didáticos", que se refere aos livros de texto (científicos), ou de estudo de maneira geral, e outro de "Literatura".

Para esta autora, os livros denominados "Didáticos", de forma semelhante à classificação do Programa de Linguagem, são aquelas obras consideradas como meio auxiliar para a concretização do ensino, são materiais a que o professor recorre, todas as vezes em que se percebe impossibilitado de oportunizar uma observação direta da realidade. A autora defende a ideia de que vários materiais podem ser considerados didáticos por proporcionarem e auxiliarem a observação direta de uma informação, como os mapas, visto

---

[2] DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. *Programa de Linguagem*. Directoria Geral de Instrucção Pública. Rio de Janeiro. Série C. Programas. N.º 1, 1934.

[3] Idem.

[4] BRASIL. *Decreto-lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938*, Capítulo I, artigo 1.º e 2.º.

que são fontes de informação para se consultar. Segundo ela, um trabalho bem direcionado com os livros, organizado de maneira inteligente pelo professor, trará consideráveis vantagens para a aprendizagem e o cultivo da mentalidade do aluno.

Embora a autora utilize a mesma classificação atribuída pelo Programa de Linguagem (1934), de "Literatura" aos livros de texto, em sua concepção eles possuem uma finalidade mais especifica em relação ao ensino da língua e ao ensino da moral. Para ela, a preocupação com a moral deve estar diluída na narrativa, de modo que a reflexão sobre a moralidade ocorra a partir do enredo, garantindo o interesse pela história e a formação do caráter da criança.

Com essa nova roupagem, o "Livro de texto" ganha olhares ainda mais minuciosos em busca de uma definição em relação a sua funcionalidade e preocupações mais direcionadas para as práticas pedagógicas de leitura construídas com e sobre o livro.

Estes modos distintos de se pensar sobre a literatura didática brasileira, em outros tempos, permitem apontar que a percepção de "livro de leitura" é, primeiro, de que esta obra estaria relacionada à área da Literatura e, segundo, de que havia uma expectativa sobre o que ou como o "livro de leitura" deveria ser ou se apresentar em sua configuração textual e tipográfica. Os discursos presentes nos documentos citados e analisados apontam que, para uma obra ser considerada um "livro de leitura", nela deveriam constar leituras literárias voltadas para a infância, mas que, também, esta obra deveria estar direcionada ao ensino da leitura, contemplando ou versando sobre alguns conteúdos disciplinares e temáticas, vistos como necessários para a formação dos alunos.

Outros trabalhos acadêmicos se destacam pelo movimento de se entender o significado dos "livros de leitura" no Brasil, avançando em estudos a fim de compreender as formas assumidas pelos livros escolares de leitura, num período de quase cem anos (1866 a 1956). Entre estes trabalhos, pode-se destacar a pesquisa de Batista, Galvão e Kinkle (2002, p.43), que privilegia como objeto de análise os "livros de leitura" que compõem o acervo de livros didáticos do setor de documentação do CEALE, sobre o qual procuram determinar "[...] os principais traços dos espaços possíveis em torno do qual se organizam as tomadas de posição em relação a esse gênero de livro didático".

A pesquisa fornece um conjunto de indicadores da morfologia do livro de leitura, suas transformações e permanências, em um período de aproximadamente cem anos. Os autores consideram, no material analisado, a existência de dois tipos de livros de leitura, que são a "série graduada de leitura" e os "livros isolados". Constatam que, enquanto os "livros isolados" vão gradualmente se extinguindo, a "série graduada" vai ganhando preferência no espaço escolar.

Seguindo as pegadas destes estudos a respeito dos livros didáticos, percebe-se que, para se trazer ou se apoiar em uma definição precisa do que sejam os "livros de leitura", esta pesquisa depara-se com uma tarefa circundada pela complexidade da significação dos enunciados. Assim, opta-se, no decorrer deste artigo, pela designação "livros de leitura" como uma denominação mais abrangente para obras didáticas destinadas ao ensino da leitura e escrita nas escolas públicas primárias, e pela de "livros de leitura graduada" para as obras didáticas em séries correspondentes a cada ano escolar.

Os livros de leitura: espaço da representação de uma cultura material escolar

Tomando como apoio a proposição de Darnton (1990, p.130) de que a "palavra impressa" influencia ou altera a maneira de se compreender a própria condição humana, neste tópico a reflexão sedimenta-se sob duas premissas, que se encontram e se articulam de modo interdependente. A premissa inicial considera a ideia do livro de leitura como um "dispositivo temporal". Segundo nos aponta Larrosa (2009), o livro pode ser compreendido como uma espécie de espaço singular, um "dispositivo temporal"; nele se fundem e se confundem diferentes tempos, bem como se promove uma mobilidade temporal: sai-se de um tempo e ingressa-se em outro. Ao olhar para o livro como um espaço carregado de temporalidade, deve-se, de acordo com o autor, cuidar para não se ter a pretensão de querer transformar esse tempo em História; ele ainda esclarece que:

> Los libros son máquinas del tiempo que no pueden tratarse desde ese perspectiva que consiste en convertir tiempo en Historia, desde esa perspectiva historizadora o historizante que los hombres inventaran con la pretensión de dominar y domesticar el tiempo, con la pretensión de impornele una dirección, un argumento, una lógica, una trama, un sentido (Larrosa, 2009, p.6).

E, ao falar da relação entre o livro e o tempo, o autor explicita que os espaços geográficos estão contidos no tempo, sendo denominados de "dispositivos temporais"; por aparecem habitados por homens, podem ser definidos como espaços humanizados; se o tempo em que estão habitados encontra-se encarnado por homens, e se o livro se define, de certa forma, como uma espécie de espaço, logo ele pode ser considerado um "dispositivo temporal".

O argumento do livro como espaço concreto de uma temporalidade pode ser compreendido por estar nele contido, depositado e retido um "tempo histórico" sobre o qual se construíram relações sociais e ideários humanos. Essas características propiciam e orientam o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista que o livro permite o acesso a um determinado tempo e lugar históricos.

A segunda premissa considera o livro de leitura como objeto concreto de uma "cultura material escolar". Uma concepção que se consolida ao tomar como referência de estudo o livro didático, especificamente o de leitura, como um "dispositivo temporal", visto que a pesquisa se colocará diante de uma dada localidade de uso e aplicabilidade deste material, que foi e ainda permanece sob a tutela da instituição escolar.

A escola como instituição educativa constitui-se tanto de uma estrutura física, concreta e edificada, quanto de uma estrutura humana, que é formada e construída a partir de ações, relações e de interações entre pessoas e entre a pessoa e o conhecimento; Viñao Frago (1995, p.68), ao falar sobre cultura, organização e escola, ressalta que esta última, por ser uma instituição, não está constituída por apenas uma "cultura escolar", mas por "culturas escolares", as quais são definidas por ele como o "conjunto de aspectos institucionalizados", aspectos estes formados por vários elementos e por diferentes níveis:

> "Conjunto de aspectos institucionalizados" – incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar –, objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición…–, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer (Viñao Frago, 1995, p.68).

A cultura escolar é composta não apenas de práticas, ações, condutas, ideias, modos de fazer e de pensar, como também de uma materialidade física de corpos e de objetos. Na formação de uma cultura escolar não há uma predileção ou uma hierarquia de valoração entre esses aspectos; todos esses elementos juntos, organizados e em interação é que a constituem e a definem.

Viñao Frago (1995, p.69) elege três dimensões ou aspectos da cultura escolar, vistos como merecedores da atenção, do aprofundamento de estudos e de análises; são eles: "[...] el espacio, el tiempo y el lenguaje o modos de comunicación". O espaço físico é compreendido como aquele local apropriado, o território disposto e habitado, considerado uma construção social, que por se constituir de relações humanas não é neutro, mas é um símbolo das condições e das relações de quem o habita. O espaço, segundo o autor, comunica, e, por isso, participa do processo de educação. Institui uma linguagem através da materialidade que se põe à leitura, a partir dos usos e das formas distintas de se ocupar e empregar tal ambiente; das relações interpessoais, ritos e representações sociais que ali são gerados ou que se estabelecem como proximidade/distância, comunicação/emudecimento, contato/conflito; das disposições dos corpos e dos objetos e da organização e hierarquização.

Outra dimensão explorada pelo autor é a do tempo escolar, que, assim como o espaço, é visto como social e humano, múltiplo e plural, características que lhe conferem a denominação de construção social. Esta ação implícita de construir deve-se à relação de temporalidade entre o antes, o depois e o agora (presente/passado/futuro), de "[...] una determinada temporalización de la experiencia em relación com um presente también concreto" (Viñao Frago, 1995, p.72).

Para o autor, o tempo é compreendido como uma relação e não como um fluxo de horas/dias/meses, sendo definido como um "ato de representação", por ser uma capacidade de síntese e de relações que, juntamente com a memória, cria e conecta o espaço de experiências e expectativas. São essas experiências que atribuem à consciência temporal um caráter plural e diverso, configurando-se por uma perspectiva social e por uma percepção individual, as quais trazem as marcas da influência da linguagem, das maneiras de medir esse tempo e de percebê-lo, como também uma memória cultural de uma determinada sociedade.

Uma pesquisa que se integra a uma proposta de estudo a respeito da cultura escolar encontrar-se-á diante de uma esfera ampla de análise, por trabalhar com imagens e representações de uma determinada realidade e tudo o que ela envolve. Assim,

> cuando el historiador recupera una imagen real de la tradición escolar, también busca una identificación de los lugares en que aquella se construyó. En torno a aquel acotado territorio-institución se articulan

después otras dimensiones de la educación formal: los cronosistemas en que se encauzó la duración y los ritmos de la escolaridad, los roles que jugaron los actores que cohabitaron en aquel espacio, el programa y los métodos de difusión de la cultura allí impartida, el utillaje empleado en la implementación de las actividades didácticas, los rituales y las disciplinas que regularon la marcha de la clase y las reglas y modos de examen. Todo ello fue puesto en escena en un lugar determinado que sirvió de escenario a la representación, y es reconstruido en torno a las imágenes que la historia y la memoria – tiempo reconstruido, tiempo vivido y recordado – pueden recuperar de estos contenedores materiales a los que llamamos escuelas (Escolano Benito, 2000, p.3).

Escolano Benito (2000) concebe que a reconstrução da realidade e da imagem do espaço escolar pode ser feita através de dois registros etnográficos, que ele denomina de "lugar o escenario" e de "representación o textualidad". O autor trabalha com a ideia de um lugar projetado para o ensino e a aprendizagem, que aparece dotado de representação e de significado; assim, analisa e descreve o espaço escolar constituído de uma arquitetura e textualidade:

La arquitectura escolar, además de diseñar espacios educativos desde presupuestos funcionales, ordenados a servir de soporte al conjunto de acciones que constituyen la *mise en scène* del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye en sí misma una escritura, esto es, un texto dotado de significaciones. En cuanto forma de escritura, la arquitectura puede ser examinada, a este respecto, como una textualidad conformada a ciertas reglas constructivas que comportan sentido en sus propias estructuras, o como un orden que transmite, a través de sus trazados y símbolos, una determinada semántica, es decir, una cultura (Escolano Benito, 2000, p.5).

Nesta mesma perspectiva, Vidal (2009) colabora com esta discussão ao defender que a cultura escolar se tornou uma importante ferramenta para compreender a relação entre a escola e a cultura, o que permite destacá-la como produtora de uma cultura específica e como um espaço de convivência de outras culturas, sejam elas infantil, juvenil, familiar, religiosa, entre outras; este ponto de vista também é partilhado por outros autores, além de Vidal. Perscrutar a cultura escolar visa a uma aproximação das relações interpessoais ali construídas; são estudos que, através da "[...] percepção de tensões e conflitos no ambiente escolar e nas formas como a escola exterioriza na sociedade vêm matizando a visão homogeneizadora da instituição escolar como produção social" (Vidal, 2009, p.26).

A partir dessa argumentação, a autora destaca, de acordo com sua percepção, três questões das investigações acadêmicas sobre o trabalho do professor no interior da sala de aula: uma que reflete sobre a conservação e a inovação na educação; outra que trata sobre a atenção à cultura material como elemento constitutivo das práticas escolares e, por fim, a terceira, que diz respeito à valorização dos sujeitos como agentes sociais.

Em relação à conservação e à inovação de práticas na educação, utilizando imagens do interior da sala de aula, Vidal (2009) destaca várias mudanças na estrutura física, material e comportamental,

considerando necessário reconhecer a força de elementos estruturantes da escola na sua formação e consolidação como instituição social, bem como as alterações que foram inseridas no cotidiano escolar, seja por determinação das políticas públicas, seja pela ação dos sujeitos escolares, alterações estas que precisam ser valorizadas.

De acordo com Vidal (2009, p.30), as práticas escolares são consideradas como "práticas híbridas", como ações decorrentes da mestiçagem de diferentes culturas, que são "[...] constituídas como meio dos circuitos culturais e como forma de afirmação de suas identidades sociais". Compreender as práticas culturais como hibridação possibilita destacar a produtividade e o caráter inovador das misturas interculturais, que surgem, de acordo com a autora, da criatividade individual e coletiva de reconversão do patrimônio cultural.

O ambiente escolar torna-se, ao mesmo tempo, revelador de diferentes culturas e constituidor de uma cultura escolar através das instaurações de práticas híbridas; da convivência com culturas diversas acaba por formar-se uma cultura determinante, somando saberes das culturas familiares, infantis, docentes, administrativas, locais etc.

A cultura material escolar, segundo a autora, abrange todos os materiais e produtos do escrever, assim os livros didáticos, de modo específico os livros de leitura, ocupam uma posição expressiva no conjunto das práticas escolares e administrativas da escola e "[...] tomados em sua materialidade, os objetos da escrita permitem não apenas a percepção dos conteúdos ensinados, mas o entendimento do conjunto de afazeres ativados no interior da escola" (Vidal, 2009, p.31).

Livros de leitura: a materialidade como espaço legível

Tendo em vista que o livro de leitura pode ser considerado um objeto concreto de uma cultura material escolar por encontrar-se ali um espaço, uma temporalidade e uma linguagem específica, a pesquisa volta-se para o modo de estruturação da materialidade das obras, especificamente da configuração das capas, procurando entender o que se diz, como se diz, sobre e para quem se diz.

Em relação à configuração da parte física do livro escolar, o trabalho de Oliveira (1986, p.79) baseia-se em pesquisas americanas que apontam uma forma idealizada para a confecção dos livros; assim, aconselhava-se que "[...] a capa seja durável, flexível, não quebradiça, tenha aspecto atraente, com distribuição harmoniosa do título, nome do autor, editora, em cor agradável e firme. Se for ilustrada, revele sempre gosto artístico".

Imagem 1 – Capas da série *Meninice*. In: FLEURY, Luís Gonzaga. *Meninice.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948/1949.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os exemplares disponíveis para a realização da pesquisa são de autoria de Luís Gonzaga Fleury[5] – da 63ª edição, de 1949, de *Meninice* Primeiro Grau, da 92ª edição, de 1948, de *Meninice* Segundo Grau, da 86ª edição, de 1948, de *Meninice* Terceiro Grau, e da 34ª edição, de 1948, de *Meninice* Quarto Grau – e trazem na capa dura que envolve os livros a mesma ilustração e os mesmos dispositivos gráficos, alterando-se o colorido, como forma de diferenciá-los entre si. As figuras recebem um contorno de tonalidade avermelhada e uma variação na cor de uma das peças do vestuário (bermuda) da figura de um dos meninos, a mesma cor predominante na capa.[6]

Na capa, em consonância com o título *MENINICE,* a ilustração está composta por três crianças: dois meninos e uma menina. As crianças estão bem vestidas (sapatos, meias, roupas apresentáveis) e usam calças curtas, insinuando que estariam cursando as séries iniciais de escolarização. A menina traz um laço de fita na cabeça, indicando cuidado, zelo, asseio, bom aspecto físico.[7] O conjunto formado pelas ilustrações indica uma ideia de infância, de um tempo de "meninice", de inocência, de ingenuidade e de descontração.

A ilustração representa uma cena em que uma das crianças segura um livro aberto; aparentemente todos os personagens estão satisfeitos e felizes, enquanto realizam a leitura das páginas do objeto-livro. O olhar dos personagens se mostra fixo para o interior do livro, indicando uma expressão facial de absorção

[5] Nascido em Sorocaba, SP, Luiz Gonzada de Camargo Fleury, dedicou-se à carreira do magistério. Além de professor, diretor e inspetor, foi chefe do Ensino Primário Paulista de 1936 a 1938. Para maior aprofundamento da biografia, conferir a pesquisa de Goulart (2013, 2015).

[6] Os quatro livros que compõem a série *Meninice* trazem os mesmos recursos tipográficos e o mesmo tamanho (19,5 cm x 13 cm), diferenciando-se apenas no colorido externo da capa e no uso de uma numeração ordinal, 1º/2º/3º/4º, visto como um dispositivo tipográfico para se fazer uma relação direta ao nível escolar ao qual o livro estará direcionado: o 1º livro apresenta na capa a cor azul, o 2º, laranja, o 3º, amarelo e o 4º, verde.

[7] Cf. ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. *A higienização dos costumes:* educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas: Mercado de Letras, 2003.

e envolvimento pelo conteúdo visto, o que insinua a realização de uma ação leitora movida pelo interesse e pela curiosidade a respeito do texto ou das ilustrações ali dispostas. Sugere, assim, a ideia de que as histórias do livro seriam interessantes, envolventes e que, possivelmente, contribuiriam para o desenvolvimento do tão esperado "gosto" pela leitura.[8]

A composição da imagem da capa, vista como uma apresentação da obra, parece trazer como foco a criança em proximidade com um livro. Se o discurso da época firma-se sobre a ideia de que um livro de leitura deveria ser apropriado para o entendimento intelectual da criança, o objetivo parece ser trazer na capa não somente a imagem da criança com um livro, mas mostrar a interação da criança com o material de leitura, levando a associá-lo às ideias de adequação à acessibilidade do "espírito" infantil e de ser provocador do interesse da criança, o que poderia atribuir à obra a classificação de um "bom" livro de leitura.

Na capa não se encontra mais a figura de um adulto – transmissor do conhecimento – como na primeira edição em 1937, conforme descreve Goulart (2013), nem mais a ideia de infância – fantasia e liberdade – como na edição de 1936, pela Livraria Record; tem-se, agora, a imagem de crianças com um livro – leitura e envolvimento.

Imagem 2 –Capa da Série graduada de leitura *Meninice* Quarto Grau (1936) e Terceiro Grau (1936)

Fonte: Livro Meninice Quarto Grau, arquivo pessoal da pesquisadora.

A publicação da série graduada de leitura *Meninice* pela Companhia Editora Nacional alterou os dispositivos gráficos de apresentação da obra. A primeira edição do terceiro livro da série *Meninice,* datada em 1937,[9] ressalta em sua materialidade aspectos totalmente distintos dos da edição de 1936, pela Livraria Editora Record. O movimento de alteração dos elementos tipográficos se mostra uma estratégia editorial de distinção e, deste modo, inaugura outra faceta representativa na publicação da obra, que parece estar

[8] Em aproximação com o discurso presente no artigo de Charenton, publicado na secção "Educação profissional do mestre", intitulado *De como desenvolver o gosto pela leitura*, publicado na secção "Educação profissional do mestre", em 1911.
[9] Esta obra também foi identificada no acervo da Biblioteca do Livro Didático da Universidade de São Paulo, em pesquisa realizada em janeiro de 2011, pela própria pesquisadora.

sustentada por uma ideia não apenas de livro de leitura destinado à infância, mas, sobretudo, indica uma ideia de leitura e estudo.

Se em uma edição a situação de leitura de um livro descrita na cena representa a possibilidade de um momento de leitura compartilhada, em edições anteriores a cena na capa demonstra, primeiramente, uma criança brincando, sinalizando a alegria da liberdade e fantasia. Em outra edição a cena parece indicar uma postura disciplinar, ritualística, demarcada pela formalidade da orientação e acompanhamento de um adulto. O título, em junção com a imagem, pareceu reforçar a ideia de que se tratava de uma publicação pensada e elaborada para a criança, e que, consequentemente, poderia conter textos elaborados a partir de uma adequação à compreensão e ao seu entendimento, condizente com o desenvolvimento de sua inteligência.

A imagem do livro aberto e nas mãos de crianças, nas capas das edições de 1948 e 1949, autorizava e reforçava uma associação com a propagação da atividade de leitura, remetendo à ideia de que a obra estaria preocupada em aguçar o interesse e a curiosidade pela leitura, apoiada numa concepção de leitura prazerosa e espontânea.

Por apresentar uma cena em que as crianças estão diante de um livro aberto, e não fechado, com um olhar direcionado para as páginas internas, e não para o leitor, a imagem indicaria ou se aproximaria de uma concepção, de uma forma específica de realização da atividade de leitura: a ideia de leitura como atividade realizada em conjunto, de maneira descontraída, que poderia acontecer fora de um ambiente escolar, sem a obrigatoriedade nem a demarcação de um lugar específico para sua concretização, ou mesmo da determinação de uma posição e de posturas do corpo, como o estar em pé, segurando o livro com a mão direita e com o polegar marcando a página em leitura.[10]

A composição da ilustração da capa possibilita a construção da ideia de que a realização da atividade leitora poderia ocorrer de modo diferente daquele ensinado pela escola, isto é, acompanhada de um ritual em que se defendia o posicionamento corporal para a realização do ato de ler. No entanto, a imagem inspira uma leitura possível de ser realizada em qualquer ambiente, de maneiras e posições diversas, no caso em pé, dividindo-a com outras crianças e não apenas solitariamente, mas de forma natural, prazerosa e compartilhada.

Na capa e contracapa das edições de 1948 e 1949, percebe-se que, embora os dispositivos textuais sejam os mesmos e na mesma sequência, eles seguem uma tipografia diferente da apresentada na primeira edição de 1937. Um detalhe interessante, que se poderia ressaltar, apareceu em relação à escrita do nome do autor, grafado com a letra z em *Luiz*.

Por retratarem atos diferentes da ação leitora, as imagens nas duas produções editoriais de 1937

---

[10] Como descreve o artigo de Silva (1915) sobre os modos de posicionamento e utilização do livro de leitura em sala de aula: "A leitura será sempre feita de pé: a posição erecta, corpo firme, descansando igualmente nas duas pernas, cabeça bem equilibrada, espaduas horizontaes, calcanhares unidos, ponta dos pés abertas. O livro será sustentado pela mão esquerda, diante do peito, a uma altura conveniente, 25 centimetros dos olhos, o braço direito cahido naturalmente". Cf. SILVA, José Pedro Cardoso da. Assumptos pedagógicos. O livro escolar e alguns conselhos hygienicos. Caderno Geral. *Jornal O Estado de São Paulo.* Edição de 22 de fevereiro, 1915, p.2.

e 1948/1949 dos livros da série *Meninice* publicados pela Companhia Editora Nacional indicam uma representação de leitura também distinta, um recurso que permite considerar que "[...] as representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é" (Chartier, 2009, p.52)

Além das observações obtidas pelas ilustrações das capas, outros dispositivos tipográficos e textuais, presentes na obra, indicam que a materialidade da série *Meninice* traz representações de um livro de leitura de "boa" qualidade, a partir da ideia a que remetia: de que se tratava de um livro elaborado e adequado à compreensão da inteligência da criança; de que se referia a um livro com histórias interessantes, que despertariam o gosto pela leitura e de que se tratava de um livro aprovado pelo Governo para o uso escolar.

Ao analisar a série graduada de leitura *Meninice*, pode-se destacar que a dimensão da materialidade da obra, disposta nos dispositivos gráficos e textuais, caracterizava a produção material de uma série de livros de leitura, sinalizando os possíveis usos, interpretações, intenções e práticas que lhe eram atribuídos, sendo possível considerar que "[...] os livros fazem parte de circuitos de comunicação que funcionam segundo modelos homogêneos, por mais complexos que sejam. Exumando esses circuitos, os historiadores podem mostrar que os livros não se limitam a relatar a história: eles fazem a história" (Darnton, 1990, p.131).

Entendendo que, se os livros pertencem a um circuito de comunicação, eles não podem ser considerados reservatórios de palavras, restringindo-se, apenas, à função de suporte para o texto. É isso que leva Darnton (1990) a afirmar que tal função se amplia quando se atribui aos livros uma conivência direta na historicidade social do homem: eles não só trazem em suas páginas uma história, como também a constituem e atuam com e sobre ela; sendo assim, *eles fazem a história*.

Outra dimensão argumentativa considera que, ao fazer história, os livros de leitura assumem a posição de dispositivos temporais por agregarem em sua materialidade uma cultura material escolar carregada de ações de um dado tempo e espaço.

Por trazerem em sua materialidade uma significação própria e por estar ali inserido um ato social da enunciação, a pesquisa se encontra frente à ideia de que a "escrita faz a história", na concepção de Certeau (2007, 2010); de que a escrita é movida por uma força em duplicidade: uma de suas faces é que, ao reter o passado, acumula, estoca em seu texto uma fonte de arquivos; outra, a de que por meio dela pode-se superar a distância demarcada pelo tempo e pelo espaço. Deste modo, a escrita ganha diferentes horizontes e destinatários, visto que

> a esta escrita que invade o espaço e capitaliza o tempo opõe-se a palavra que não vai longe e que não retém. Sob o primeiro aspecto ela não deixa o lugar de sua produção. Dito de outra maneira, *o significante não é destacável* do corpo individual ou coletivo. Não é, portanto, exportável. A palavra é, aqui, o corpo que significa. O enunciado não se separa nem do ato social da enunciação nem de uma presença que se dá, se gasta ou se perde na nominação (Certeau, 2010, p.217).

Se nos dispositivos textuais e gráficos de uma obra didática pode-se encontrar uma proposta ideológica de livro de leitura de qualidade, isto se deve ao fato de que as palavras ou as linguagens aí inscritas tornaram-se um "corpo significante", visto que

> Em cada época de sua existência histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada. É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um tal vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época (é claro, nos limites de um grupo social determinado). Rompido esse vínculo, ela cessa de existir, pois deixa de ser apreendida como ideologicamente significante (Bakhtin, 2006, p.122).

Assim, cada imagem, palavra ou expressão posta nos livros de leitura representa uma pequena arena em que se entrecruzam valores sociais e perspectivas ideológicas, políticas e culturais, tendo em vista que "[...] a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais" (Bakhtin, 2006, p.66).

Conclusão

Este trabalho, ao identificar e sinalizar as possibilidades de ações investigativas a partir da análise de livros de leitura como fontes historiográficas, buscou, a partir de uma reflexão teórica, a compreensão de como os livros de leitura podem ser utilizados como fonte de análise, tendo na análise das capas da série graduada de leitura *Meninice* uma possibilidade de ação investigativa.

Ao analisar os dispositivos gráficos e textuais disponíveis nos livros de leitura, observa-se que o ato procedimental e pragmático, ou ato de "fazer história", é considerado por Certeau (2010, p.78) como uma prática, pois é na "[...] fronteira do mutável, entre o dado e o criado, e finalmente entre a natureza e a cultura, que ocorre a pesquisa". De modo que o ato de pesquisar efetiva-se num plano concreto de ações de coleta e análise, de formulação e reformulação, de aproximação e de distanciamento do objeto investigativo.

Nesta perspectiva, entre o "dado e o criado" no "enunciado verbalizado", conforme descreve Bakhtin (2003, p.326), a produção escrita evidencia o ato de concepção ou de "inventividade", pois cria e recria a partir de algo real que lhe dado, posto em diligência à dissecação, à perscrutação e à descrição, em meio a um lugar de produção, do procedimento e da textualidade, conforme Certeau (2010).

Quando a investigação se utiliza de livros de leitura como fonte historiográfica, torna-se o trampolim para, além dela, tecer sua rede discursiva, num concatenar de ideias em busca da produção de significantes para sua edificação, focalizando as representações do que se compreende por livro de leitura, por literatura didática ou por ensino da leitura. São modos de ver e perceber a educação que se dispõem a partir da materialidade impressa e se apresentam à dissecação e análise. A ação investigativa toma a "palavra impressa" como objeto concreto de estudo, e colabora, assim, para que a escrita invada um espaço e acumule-se no

tempo, num processo de atuação do pesquisador em que "[...] a palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante" (Bakhtin, 2006, p.151).

A produção escrita da ação investigativa torna-se um ato responsivo frente ao objeto que se dá a ler. Assim, entende-se, como Certeau (2010), que toda operação historiográfica se desenvolve da prática efetiva à produção de uma escrita. Há uma configuração da textualidade a partir da análise do objeto, regulamentada por um tempo e um espaço discursivo.

Diante disso, compreende-se que os materiais de leitura, no caso, os livros de leitura, oportunizam este espaço legível entre o dado e o criado, tornando-se um lugar de produção sociopolítico, econômico e cultural, que viabiliza a prática investigativa historiográfica, que permite ações dialógicas por apresentar em sua materialidade a possibilidade de "interpretação recíproca de linguagens e estilos", segundo esclarece Bakhtin (2003, p.327).

Se a história das práticas de leitura pode ser considerada uma história dos objetos escritos e das palavras leitoras, entende-se que a materialidade dos livros de leitura carrega em suas páginas dispositivos tipográficos e textuais que incitam à necessidade de se estender e de se aprofundar os estudos referentes à cultura material escolar, que pode ser reveladora de representações, de práticas culturais e sociais de atividades leitoras.

Referências

ABREU, Raquel. *A série de leitura graduada Pedrinho (1953-1970) e a perspectiva de socialização de Lourenço Filho.* 2009. 259f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

______. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um Objeto Variável e Instável: Textos, Impressos e Livros Didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura.* Campinas: Mercado das Letras, 1999. p.529-575.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O conceito de "livros didáticos". In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil:* elementos para uma história.Campinas: Mercado de letras, 2009.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KINKLE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira de Educação.* n.20, p.27-47, maio/ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. *Decreto-lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938.*

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico:* uma história do saber escolar. 1993, 369f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

CAMPOS, Maria dos Reis. *Escola Moderna – conceitos e práticas*, da autora, 3. Ed. de 1946.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano.* Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

______. *A escrita da história.* Trad. Maria de Lourdes Meneses. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros:* leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Ed. UnB, 1994.

______. *História Cultural:* entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: *Difel*; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

______.*Formas e sentidos.* Cultura escrita entre distinção e apropriação. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

______. *A história ou a leitura do tempo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Um Patriotismo são: lições de história para a Escola primária. Um estudo na série de leitura graduada "Pedrinho" de Lourenço Filho (décadas de 50/70 do século XX). *Revista Linhas.* Florianópolis, v.12, n.1, p.154-169, jan./jun. 2011.

DARNTON, Robert. O que é a história dos livros? In: DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette.* Mídia, Cultura e Revolução. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. *Programa de Linguagem.* Directoria Geral de Instrucção Pública. Rio de Janeiro. Série C. Programas. n.1, 1934.

ESCOLANO BENITO, Agostín. El espacio escolar como escenario y como representación. *Revista Teias.* v.1, n.2, p.1-12, 2000.

______. El livro escolar como espacio de memoria. In: OSSENBAH SAUTER, Gabriela; SOMOZA RODRÍGUEZ, José Miguel. (eds.) *Los mauales escolares como fuente para la historia de la educación en America Latina.* UNED: Madrid, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; Galvão, Ana Maria de Oliveira**.** *Modos de ler, formas de escrever:* estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira. *História da alfabetização:* produção, difusão e circulação de livros. (MG/RS/MT – séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cartilha Proença e leitura do Principiante de Antônio Firmino de Proença: configurações gráficas e pedagogia. In: RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. (Org.). *Antônio Firmino de Proença:* professor, formador, autor (Sorocaba, 1880 – São Paulo, 1946). São Paulo: Porto de ideias, 2010.

GAZOLI, Monalisa Renata. *O método analítico para o ensino de leitura em "Série de leitura Proença"* (1926-1928), de Antonio Firmino Proença. 2010. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Série graduada de Língua Portuguesa de Luiz Gonzaga Fleury (1948/1949): um estudo sobre as representações de leitura e de prática pedagógica. *Revista Linha Mestra*, Campinas, ano VI, n.20, p.1-11, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://linhamestra20.wordpress. com/>. Acesso em: 30 jul. 2012.

______. *As lições de meninice:* um estudo sobre as representações de livro de leitura inscritas nas serie graduada Meninice (1948/1949), de Luiz Gonzaga Fleury. 2013, 264f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

______. O ensino da leitura na produção escrita de Luiz Gonzaga Fleury, entre 1922 a 1936. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá-PR, v.15, n.2 (38), p.133-158, maio/ago. 2015.

LARROSA, Jorge Bondía. Carta a los lectores que van a nacer – com um prólogo que la justifica y um prólogo que la hace prescindible. Revista *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, Ano 27, n.52, jun./dez. 2009.

MESSEMBERG, Cyntia Grizzo. *A série Na Roça, de Renato S. Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil.* 2012, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, SP. 2012.

OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio Alves de. *As séries graduadas de leitura na escola primária paulista (1890-1910).* Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista de Araraquara. 2004.

ORIANI, Angélica Pall. Série *"Leituras Infantis" (1908-1919), de Francisco Vianna, e a história do ensino da leitura no Brasil*. 2010, 288f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, SP, 2010.

PANIZZOLO, Cláudia. *João Köpke e a escola republicana:* escritor de leitura, escritor da modernidade. 2006, 335f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em História, Política e Sociedade. São Paulo, 2006.

PEREIRA, Bárbara Cortella. *Theodoro de Moraes (1877-1956*): um pioneiro na história do ensino da leitura pelo método analítico no Brasil. 2009, 219f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília – SP, 2009.

PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar. *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil* (séculos XIX e XX). Pelotas: Seiva, 2003.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. (Org.). *Antônio Firmino de Proença:* professor, formador, autor (Sorocaba, 1880 – São Paulo, 1946). São Paulo: Porto de ideias, 2010.

SILVA, José Pedro Cardoso da. Assumptos pedagógicos. O livro escolar e alguns conselhos hygienicos. Caderno Geral. *Jornal O Estado de São Paulo.* Edição de 22 de fevereiro, 1915, p.2.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Coleção Atualidades Pedagógicas:* do projeto político ao projeto editorial (1931-1981). São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

TREVISAN, Thabatha Aline. *A pedagogia por meio de pedagogia:* teoria e prática (1954), de Antônio D' Ávila. 2007, 165p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

VALDEZ. Diana. Livros de Leitura: a infância nas linhas e nas imagens (1890-1950). *14.º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL* (COLE). Anais do 14º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, UNICAMP, 2003. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Cinda.html>. Acesso em: 30 jul. 2013.

______. Livros de leitura seriados para a infância: fontes para a história da educação nacional (1866-1930). *Revista Linhas.* Florianópolis, UDESC. v.5, n.2, p.1-19, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar:* livros, leituras e práticas de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. *As lentes da história:* estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem fronteiras.* v.9, n.1, p.25-41, 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestones. *Revista Brasileira de Educação,* 1995, n.0, p.63-82.

Os periódicos na historiografia da alfabetização: temas abordados no período de 1944 a 2009

Márcia Campos Moraes Guimarães
Armindo Quillici Neto

Para fazer história, é fundamental que o historiador se utilize de documentos, pois, sem eles, não há pesquisa. Dessa forma, todas as pesquisas são documentais, o que as distingue é a ênfase dada a cada documento. O documento é a memória e não a materialidade.

Saviani (2004, p.5-6) afirma que:

> As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, e nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história.

Na visão de Le Goff (1990), a história é a forma científica da memória coletiva, à qual se aplicam dois tipos de materiais, os documentos e os monumentos. O que sobrevive não se restringe apenas ao conjunto do que existiu no passado, mas trata-se de uma escolha feita pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, ou pelos historiadores. Assim, os materiais de memória podem se apresentar como "os *monumentos*, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador" (Le Goff, 1990, p.535, grifos do autor).

De acordo com Le Goff (1990, p.535), o monumento "é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os actos escritos" e tem como característica "o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado a memória colectiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos" (Le Goff, 1990, p.536).

Já o termo documento evoluiu para o significado de prova, sendo bastante utilizado no vocabulário legislativo. No final do século XIX e início do século XX, foi tido como fundamento do fato histórico, pela escola histórica positivista, apresentando-se como prova, mesmo sendo resultante da escolha do historiador. Sua objetividade opõe-se à sua intencionalidade e afirma-se, fundamentalmente, como testemunho escrito. Na visão positivista, o documento passa a equivaler-se ao texto, o que se encaminha para o domínio do documento sobre o monumento.

A escola positivista concede o triunfo ao documento, que passa a ser recurso indispensável a todo historiador: mais especificamente, "não há história sem documentos". Caso os fatos históricos não estejam registrados em documentos, gravados ou escritos, se perderiam, portanto o documento era sobretudo um texto. Contudo, já se percebia o limite desta definição nas palavras de Fustel de Coulanges, que especificam que, na ausência do documento escrito, "deve a história demandar às línguas mortas os seus segredos... Deve escrutar as fábulas, os mitos, os sonhos da imaginação... Onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida e da sua inteligência, aí está a história [ed. 1901, p.245]" (citado por Le Goff, 1990, p.539).

Era uma ilusão pensar que os documentos, desde que fossem autênticos, seriam suficientes para "remontar" o passado. O modelo positivista de fazer história instituiu, ao historiador, o rigor e os trâmites para trabalhar com os documentos e contribuiu para com os princípios e métodos de se fazer história, como, por exemplo, a identificação da autenticidade dos documentos. Todavia, "o historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é 'falso', avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmistificá-lo" (Le Goff, 1990, p.110).

Vale considerar também as palavras de Certeau (2003, p.82), ao afirmar que não basta apenas fazer falar o documento, dando voz ao silêncio, o que "significa transformar alguma coisa, que tinha sua posição e seu papel, em alguma outra coisa que funciona diferentemente".

Com o surgimento da Escola dos *Annales*, a história que se encontrava pronta nos documentos e que também privilegiava o campo político foi questionada. Surge, no início dos anos 1930, uma nova configuração de história, que passa a priorizar o social em detrimento do político, como era, até então, praticada. Afloram as discussões acerca das intenções por trás dos documentos, ou seja, inicia-se um processo de interpretação e de compreensão da história no seu aspecto social.

Novos pressupostos de análise da história emergem com a Escola dos *Annales* e, consequentemente, novos documentos/fontes são requisitados. Ocorre uma ampliação na área dos documentos, que a história tradicional antes restringia aos textos e aos produtos da arqueologia. Deixa-se de considerar apenas os grandes homens e heróis, abre-se espaço para os acontecimentos cotidianos, para as minorias sociais, que passam a ser vistas como sujeitos do processo histórico.

Embora tenha ocorrido uma revolução documental, tanto quantitativa como qualitativa, influenciada pela revolução tecnológica e pelo advento do computador, a crítica à noção de documento, tido antes como material bruto, objetivo e inocente, aflora. Na perspectiva de Le Goff (1990), tanto para os documentos conscientes, como para os inconscientes, aqueles que foram produzidos sem intenção de legar um testemunho à posteridade, é imprescindível um estudo minucioso das suas condições de produção. O historiador precisa repensar a própria noção de documento. Sua posição perante a escolha deles ainda é menos "neutra" do que

sua intervenção, afinal o documento não é inocente, é fruto, consciente ou inconsciente, de uma montagem da história, da época e da sociedade que o criou. Como é durável, o ensinamento que carrega precisa ser analisado, desmistificando seu significado aparente. Portanto, o documento é resultado do empenho das sociedades históricas de impor sua imagem para o futuro, de forma voluntária ou involuntária.

Neste prisma, cabe ao historiador não assumir o documento como verdade e não cair na ingenuidade científica, acreditando na evidência; é preciso desmontá-lo, desestruturá-lo. E dialogar com os documentos não é uma tarefa fácil, pois eles só se constituem em fontes se o historiador, pautado em rigor teórico e metodológico, for capaz de dar-lhes voz. Cabe ao historiador "enxergar que os documentos e os testemunhos só falam quando sabemos interrogá-los e que toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a investigação já tenha uma direção" (Bloch, 2002, p.27).

Neste contexto de ampliação e crítica aos documentos, emerge a utilização dos impressos pedagógicos como campo de pesquisa. Com longa tradição nos países europeus, o mapeamento, organização e conservação dos impressos pedagógicos passam a fazer parte da tarefa de pesquisadores brasileiros, como Catani e Souza (1999), que publicaram um livro com caráter de catálogo, intitulado *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996)*, contendo informações referentes às revistas de ensino editadas no Estado e na cidade de São Paulo, no período entre 1890 a 1996. No catálogo, consta a relação de 456 periódicos especializados em Educação, e ele apresenta os índices: geográfico, cronológico e tipologia de publicação.

Vários estudos, principalmente dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, vêm emergindo, tendo, como objeto e como fonte de pesquisa, os periódicos educacionais. Todavia, quando o assunto em pauta é a alfabetização, surgem alguns empecilhos, como o que explicita Mortatti (2014): os artigos do tema são publicados em periódicos de diferentes áreas, dada a inexistência de periódicos especializados na temática. Segundo a autora, há somente uma revista científica brasileira que aborda a alfabetização de forma específica e trata-se de uma publicação recente.

Outro ponto a considerar é a dificuldade de acesso aos periódicos. Atualmente há uma quantidade considerável deles indexados na Base *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO),[1] porém ainda existem os que estão sofrendo processo de deterioração nos arquivos públicos, como é o caso da Revista de Educação, que circulou em Goiás a partir da década de 1930 e que contém informações relevantes sobre a alfabetização. Além do estado precário, apenas cerca de 8 números, sem sequência, podem ser encontrados no Arquivo Histórico de Goiás (AHG) e, no Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central (IPEHCC), apenas 4. Conforme conversa informal com os funcionários do arquivo, o Governo do Estado tinha um projeto para digitalização dos documentos que, por falta de verba, não se concretizou.

---

[1] A Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. O Projeto tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. Disponível em: <www.scielo.com.br>. Acesso em: 15 maio 2016.

Algumas Universidades Públicas têm compelido esforços para, além de disseminar a importância da preservação de documentos, identificar, localizar e sistematizar fontes históricas. Mas também esbarram nos empecilhos de falta de verba e pessoal qualificado.

Conforme Catani (1996, p.117), as revistas especializadas em educação, sejam elas do Brasil ou de outros países,

> constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional. Por outro lado, acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida dessas revistas permite conhecer as lutas por legitimidade, que se travam no campo educacional. É possível analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam a instaurar as práticas exemplares.

Uma das análises que se pode, em primeira instância, realizar com as revistas de educação é a predominância ou recorrência temática. Evidentemente, este é apenas o ponto de partida para a localização de informações que poderão subsidiar pesquisas sobre a história da educação. Isto é o que apresentaremos a seguir, tendo como fonte cinco periódicos de circulação nacional, veiculados no período de 1944 a 2009.

Temas sobre alfabetização presentes em 5 periódicos (1944-2009)

A alfabetização é um conceito bastante complexo e abarca uma série de interpretações intrinsecamente relacionadas ao momento histórico. Quando nos referimos à alfabetização, surgem as mais variadas facetas, envolvendo o professor, o aluno, os métodos, as cartilhas, enfim, uma série de questões que são discutidas, mas de forma isolada, sem estabelecer relação entre elas, como se fosse possível isolar uma variável num processo tão complexo quanto o é ensinar a criança a ler e a escrever. Além desse fato, há as mudanças no âmbito das políticas públicas, dentre as quais poderíamos citar a organização por ciclos e a progressão automática, introduzidas na prática educativa sem uma preparação adequada, causando empecilhos e retrocessos no processo de ensino e aprendizagem.[2]

Nas últimas décadas, a produção científica referente à alfabetização tem alcançado altos índices de produtividade, principalmente em reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção distribuída por inúmeros programas de pós-graduação e pouco divulgadas. Esta intensificação de publicações gera inquietações e questionamentos como, por exemplo: quais temáticas têm sido priorizadas, quais as metodologias abordadas, e principalmente, qual a sua relevância e contribuição.

À medida que os estudos sobre alfabetização avançaram, percebeu-se uma complexidade e multiplicidade de facetas, porém,

---

[2] Cf. Soares (2004).

> a multiplicidade de perspectivas e pluralidades de enfoques sobre Alfabetização não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se tentar uma articulação das análises provenientes de outras áreas de conhecimento, articulação que busque ou integrar estruturalmente estudos e resultados de pesquisas, ou evidenciar e explicar incoerências e resultados incompatíveis. Um primeiro e indispensável passo nesse sentido é a revisão dessas perspectivas, análises e estudos, de modo que se possa ter uma visão de "estado de conhecimento" em nosso País, na área da Alfabetização: uma revisão crítica dos estudos e pesquisas sobre Alfabetização que se vêm multiplicando nas últimas décadas [...] (Soares, 1989, p.2).

Diante dessa gama de perspectivas, abre-se também um leque de possibilidades com relação às fontes de pesquisa que podem ser utilizadas. Neste estudo, a ênfase será dada aos periódicos, posto que "permitem acompanhar o percurso de certo fenômeno social e podem [...] fornecer informações múltiplas reunidas e organizadas cronologicamente sobre vários momentos e acontecimentos de dada época" (Carvalho, 2010, p.14).

Com base nessa premissa, pretendemos mostrar a multiplicidade de enfoques que se desnudam por meio da análise dos resumos de 5 periódicos. Todavia, como já abordamos, caberá ao pesquisador discernir quais poderão subsidiar suas investigações, considerando que,

> Ao avaliar as provas, os historiadores deveriam recordar que todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam, por meio da possibilidade de acesso à documentação, a imagem total que uma sociedade deixa de si. Para "escovar a história ao contrário" (*die Geschichte gegen den Strich zu bursten*), como Walter Benjamim exortava a fazer, é preciso aprender a ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irredutível a elas (Ginzburg, 2002, p.43).

A escolha dos 5 periódicos para o estudo em questão foi pautada na relevância que possuem no campo científico, resultante de estudos e pesquisas que contribuem para o desenvolvimento do conhecimento educacional, e no fato de nenhum deles ter tido a publicação interrompida desde sua primeira edição.

A primeira revista selecionada para análise foi a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP),[3] lançada em 1944, com periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A segunda revista eleita foi *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, criada em 1971, de publicação quadrimestral. A revista é dedicada a divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e etnia. Veicula amplo espectro interdisciplinar de temas emergentes e de estudos e pesquisas que propiciam o debate ao abordar temas como trabalho, família, socialização de crianças, relações étnicas e de gênero.

---

[3] As informações referentes a este periódico e aos outros quatros analisados em seguida estão disponíveis na Rede SciELO.

A terceira revista foi a *Revista da Faculdade de Educação*, cuja primeira edição é de 1975. É uma revista semestral, publicada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP[4]. Publica artigos originais e relatórios de pesquisa em educação e áreas afins, bem como resenhas de livros, documentos especiais e traduções feitas por professores e pesquisadores da Universidade, e também de outras instituições. Foi publicada com o título *Educação e Pesquisa* até o ano de 1998, quando recebeu a denominação atual.

A quarta é a *Revista Educação & Sociedade*. Desde 1978, é publicada quadrimestralmente. Um número especial temático tem sido organizado a cada ano, desde 1995, transformando-a em uma publicação trimestral. Ideada como instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e debate amplo sobre o ensino, nos seus diversos prismas, ela atinge, após anos de publicação ininterrupta, um grande número de análises, informações, debates, fontes teóricas, relatos de experiências pedagógicas, entre outros, de grande interesse para cientistas e educadores que atuam nas ciências humanas e noutros campos do saber.

A quinta revista selecionada foi a *Revista Brasileira de Educação*, publicação quadrimestral da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em coedição com a Editora Autores Associados. É voltada à publicação de artigos acadêmico-científicos, visando a fomentar e facilitar o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional.

A coleta de dados dos periódicos foi realizada eletronicamente, na Rede SciELO. A análise foi realizada por meio dos resumos de 84 artigos que discutem o tema alfabetização de crianças no ensino regular. O estudo não abrangeu a alfabetização de adultos e analfabetismo. Apresentamos na Tabela 1 a quantidade de artigos que se referem à temática alfabetização de crianças no ensino regular em cada periódico analisado.

Tabela 1 – Número de artigos sobre alfabetização de crianças, encontrados nos cinco periódicos, no período de 1944 a 2009

Periódico	Avaliação Qualis[5]	Ano da 1ª edição	Número de edições (1944-2009)	Número de artigos Sobre alfabetização
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)	B1	1944	226	32
Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas	A1	1971	138	35
Revista da Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo (Cessou em 1998, continuou *Educação e Pesquisa* USP)	A1	1975	62	05
Revista Educação & Sociedade (CEDES)	A1	1978	69	03
Revista Brasileira de Educação (Anped)	A1	1995	42	09
Total			537	84

Fonte: Dados elaborados pelos autores.

[4] A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo foi fundada em 1969.

[5] Apesar de a pesquisa ter-se encerrado em 2009, a avaliação Qualis não sofreu alteração até o fim do ano de 2016.

Os periódicos que apresentam o maior número de artigos referentes à alfabetização de crianças, no ensino regular, são o *Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas* (35) e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (32). Ao realizar a leitura dos resumos dos artigos selecionados eletronicamente, por meio da palavra-chave "alfabetização", na página do SciELO, descartamos os artigos que se referiam à alfabetização de adultos e ao analfabetismo.

Com base no número de edições dos cinco periódicos analisados, as discussões sobre a temática alfabetização, se considerada sua relevância no contexto educacional, têm número restrito. Mortatti (2014) esclarece que os pesquisadores brasileiros têm recorrido a outros meios, modos, formas e suportes para divulgar os resultados de suas pesquisas referentes à alfabetização. Pesquisadores têm optado por livros ou capítulos de livros em detrimento dos artigos em periódicos, e mestrandos e doutorandos têm publicado em anais de eventos.

Na Tabela 2, apresentamos os 17 temas sobre alfabetização encontrados nos cinco periódicos selecionados para a análise. Para eleger estas temáticas, consideramos a pesquisa de Soares e Maciel (2000) sobre o estado do conhecimento de alfabetização (1961-1989), embora tenhamos apresentado dois novos temas: políticas públicas e letramento. O critério adotado se justifica com base nas ideias de Romanowski e Ens (2006, p.45), para os quais, durante a realização de um estudo,

> principalmente, para o estabelecimento de categorias da tipologia de temas, é importante a realização de consulta a outros estudos semelhantes de modo a aproximar e harmonizar as novas categorias com as anteriores. Este procedimento assume importância na medida em que contribui para indicar as tendências das pesquisas de uma determinada área de conhecimento.

Tabela 2 – Temas sobre alfabetização presentes nos 5 periódicos

Periódicos / Temas	*Educação e Sociedade*	*Educação e Pesquisa (USP)*	*Revista Brasileira de Educação*	*Cadernos de Pesquisa*	*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*	Total
Concepção de alfabetização	01	02	01	04	04	12
Língua oral/Língua escrita	-	-	03	02	06	11
Caracterização do alfabetizador	-	-	-	02	04	06
Formação do alfabetizador	01	-	01	02	02	06
Proposta didática	-	-	-	05	01	06
Método			01	01	03	05

Continua na página 162

Continuação da página 161

Periódicos / Temas	*Educação e Sociedade*	*Educação e Pesquisa (USP)*	*Revista Brasileira de Educação*	*Cadernos de Pesquisa*	*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*	Total
Sistema fonológico/Sistema ortográfico	-	01	-	02	02	05
Cartilhas/Livro didático	-	01	-	02	01	04
Determinantes de resultados	-	-	-	03	01	04
Dificuldades de aprendizagem	-	-	-	01	03	04
Letramento	-	-	03	-	01	04
Avaliação	-	-	-	03	-	03
Conceituação de língua escrita	01	-	-	01	01	03
Prontidão	-	-	-	01	02	03
Leitura	-	-	-	02	-	02
Produção de texto	-	-	-	-	01	01
Totais	03	05	09	35	32	84

Fonte: Dados elaborados pelos autores.

Após a análise dos resumos e apresentação das temáticas encontradas, organizamos os dados por décadas, conforme apresentados na Tabela 3, que se inicia na de 1940 e finda na de 2000. O propósito foi verificar se havia a predominância deste ou daquele tema, ao longo das décadas, sendo as discussões apresentadas a seguir.

Tabela 3 – Temas identificados sobre alfabetização no Brasil nos cinco periódicos analisados (1944 -2009) por décadas

Assunto	Década de 40 e 50		Década de 60		Década de 70		Década de 80		Década de 90		Década de 2000		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Concepção de alfabetização	-	-	-	-	01	12,5	03	13	04	16	04	19	12	15
Língua oral/Língua escrita	01	20	-	-	03	37,5	01	4	03	12	03	14	11	13
Formação do alfabetizador	-	-	-	-	-	-	01	4	02	8	03	14	06	7
Caracterização do alfabetizador	-	-	-	-	-	-	01	4	04	16	01	5	06	7
Prontidão	01	20	-	-	01	12,5	-	-	01	4	-	-	03	7
Cartilhas	-	-	-	-	-	-	01	4	02	8	01	5	04	5
Método	01	20	01	100	-	-	02	8	01	4	-	-	05	6
Proposta didática	-	-	-	-	-	-	04	17	02	8	-	-	06	6
Sistema fonológico/ Sistema ortográfico	-	-	-	-	01	12,5	03	13	-	-	01	5	05	6
Determinantes de resultados	-	-	-	-	01	12,5	02	8	01	4	-	-	04	5
Dificuldades de aprendizagem	02	40	-	-	-	-	01	4	-	-	01	5	04	5
Conceituação de língua escrita	-	-	-	-	-	-	01	4	01	4	01	5	03	4
Avaliação	-	-	-	-	-	-	02	9	-	-	01	4	03	4
Produção de texto	-	-	-	-	-	-	-	-	01	4	-	-	01	4
Leitura	-	-	-	-	-	-	-	-	02	8	-	-	02	2
Letramento	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04	19	04	2
Políticas Públicas	-	-	-	-	01	12,5	02	8	01	4	01	5	05	1
Totais	05	100	01	100	08	100	24	100	25	100	21	100	84	100

Fonte: Dados elaborados pelos autores.

Os dados presentes na Tabela 3 mostram que a partir da década de 80 há um aumento quantitativo no número de artigos publicados. Todavia, não há a sobreposição deste ou daquele tema, havendo apenas dois

que se destacam quando se considera o total de artigos presentes nas sete décadas: concepção de alfabetização e Língua oral/Língua escrita. Devido a essa circunstância, faremos a seguir uma análise das concepções que marcaram as décadas em estudo.

Na primeira metade do século XX, as pesquisas referentes à alfabetização se concentravam no ensino, com privilégio das questões pedagógicas, com ênfase na prontidão e métodos de alfabetização. A partir deste período, as mudanças de paradigmas direcionaram os pesquisadores para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Os estudos de Gaffney e Anderson (2000) revelam as mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização. Nos anos de 1960 e 1970, predominou o paradigma behaviorista, nos anos de 1980, o cognitivista, e, nos de 1990, o paradigma sociocultural. Embora as declarações dos autores refiram-se ao contexto norte-americano, Soares reconhece estas mudanças também no Brasil, praticamente no mesmo período.[6]

Na década de 1960, a alfabetização era privilégio de poucos, apenas a elite tinha acesso ao saber sistematizado, e o fracasso escolar era atribuído sempre ao aluno que possivelmente teria um "déficit".

No contexto dos anos 1970, a aprendizagem da leitura e da escrita foi pautada no domínio de habilidades hierarquicamente ordenadas, privilegiando os pré-requisitos perceptivos e motores para iniciar o processo de alfabetização. A prontidão e a maturidade para a alfabetização eram vistos como indispensáveis para o sucesso da criança, priorizando, nos materiais didáticos, as atividades direcionadas para esse fim.

Com relação à prontidão, Cagliari (2009) esclarece seu surgimento. A partir de 1950, a psicologia passou a fazer sucesso nas universidades e muitas pesquisas surgiram, embora algumas sem um direcionamento concreto. As escolas se tornaram verdadeiro laboratório para os pesquisadores, que, sem uma formação pedagógica ou linguística, começaram a aplicar uma série de testes, pelos quais concluíram que o fracasso das crianças na alfabetização se dava em virtude de suas carências, que poderiam ser de ordem alimentar, de estímulos ambientais, culturais, emocionais etc. A única solução apresentada para esses casos seria o período preparatório, destinado a treinar habilidades básicas para que pudessem ficar "prontas" para a alfabetização, que, apenas desta forma, seria eficiente.

Um dos testes utilizados no Brasil foi o teste ABC de Lourenço Filho para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. O teste surgiu com o propósito de homogeneizar as crianças que ingressavam na escola. Lourenço Filho acreditava que a homogeneização dos grupos era fundamental para prevenir a frustração que levaria as crianças imaturas ao sentimento de inferioridade quando colocadas com crianças mais capazes. Para os professores, os sentimentos de segurança, autoestima e confiança nas crianças eram necessários para o sucesso na aprendizagem, além de melhorar seu rendimento e diminuir as reprovações, resultando em economia para os cofres públicos. A maturidade era o fator que apresentava o mais elevado índice de correlação com o desempenho das crianças no aprendizado inicial da leitura e da escrita. Rejeitava a organização por idade cronológica e pelas características do "aluno médio", que considerava como um "tipo monstruoso e contrário

[6] Cf. Soares (2004).

à natureza". A idade mental também não era um índice seguro, porque os testes para esse fim não avaliavam as habilidades necessárias, apenas a maturidade era ideal e consistia em coordenação visual-motora e auditivo-motora da palavra, de atenção e fatigabilidade.[7]

No decorrer dos anos 1970, a psicologia abandonou os consultórios e instaurou-se na educação na forma de psicologia escolar. Passou a ocupar o posto de referencial dominante para a difusão das propostas de educação compensatória e expansão da educação pré-escolar, tendo, nessas duas perspectivas, a solução para reverter o fracasso escolar.[8]

No final da década de 1970 e início da década de 1980, houve o surgimento de um novo paradigma no campo da alfabetização, conforme já afirmamos: o "[...] paradigma cognitivista, que aqui se difundiu sob a discutível denominação de construtivismo (posteriormente, sócio-construtivismo)" (Soares, 2004, p.10). A psicologia cognitiva e a difusão da psicologia construtivista suscitaram uma ruptura nos referenciais teóricos da alfabetização em todo o mundo; o ensino perdeu seu foco principal, dando lugar às discussões sobre a aprendizagem. As habilidades de leitura e escrita passaram a ser consideradas habilidades cognitivas complexas e específicas.

Nas considerações de Soares (1997, p.60),

> nos anos 80 [...] as ciências linguísticas – a Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Análise do discurso – começam a ser "aplicadas" ao ensino da língua materna: novas concepções de língua e linguagem, de variantes linguísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfiguram o objeto da aprendizagem e do ensino da escrita e, consequentemente, o processo dessa aprendizagem e desse ensino. [...] é também nos anos 80 que a Psicologia Genética piagetiana traz uma nova compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita, através, particularmente, das pesquisas e publicações de Emilia Ferreiro e seus colaboradores, obrigando a uma revisão radical das concepções do sujeito aprendiz da escrita, e de suas relações com esse objeto de aprendizagem, a língua escrita.

Nessa relação entre a linguística e a alfabetização, muitos pontos passaram a ser questionados nas pesquisas sobre alfabetização. As cartilhas foram analisadas, colocando em voga sua fragilidade e inconsistência teórica e metodológica, bem como a descontextualização dos textos utilizados por elas. Os livros de literatura infantil direcionados às crianças em processo de alfabetização também não escaparam às críticas. O paradigma cognitivista se apresentava no Brasil por meio das pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita, divulgada por Emilia Ferreiro. Nessa perspectiva, a concepção do processo de construção da representação da língua escrita pela criança se alterou: deixou de depender de estímulos externos (concepção presente nos métodos de alfabetização) e passou a ser sujeito ativo da aprendizagem[9]. Aos professores foi requerido que compreendessem as hipóteses que as crianças elaboram durante o

[7] Cf. Lima (2007).
[8] Cf. Esposito (1992).
[9] Cf. Soares (2004).

processo de alfabetização da língua escrita, que discutissem a concepção que a escola tinha da escrita e que compreendessem que a escola se tinha apropriado da escrita, que é um objeto social, transformando-a em um objeto de ensino e ocultando seus usos sociais.

Na década de 1980, muitas pesquisas discutiram a alfabetização fundamentada na teoria de Piaget, em que a criança assume o papel de sujeito da aprendizagem. Piaget defendia uma concepção pedagógica democrática, capaz de respeitar o nível de conhecimento da criança, sua espontaneidade e sua criatividade. Acreditava que o conhecimento dos processos cognitivos da criança possibilitaria corrigir as distorções do sistema educacional como um todo e de processos educativos em certas áreas específicas.[10]

Soares (1997) menciona a mudança significativa na concepção de aprendizagem e ensino da língua escrita que vem ocorrendo desde os anos 80. A autora relata que é curioso observar que essa mudança vem chegando às salas de aula, sobretudo às salas das séries iniciais do Ensino Fundamental, antes que tenha chegado aos cursos de formação de professores, mas pondera:

> A visão de que, no quadro da nova concepção de aprendizagem da língua escrita, a criança se apropria da escrita de forma quase espontânea e independentemente de intervenção é, além de ingênua, inteiramente falsa: certamente muito mais que as concepções que a precederam, esta nova concepção exige uma direção e uma orientação pedagógicas que só podem ser exercidas se fundamentadas em um seguro conhecimento tanto do *processo* de aprendizagem quanto do *objeto* desse objeto – a língua escrita. O grande desafio atual é socializar, entre os professores, esse conhecimento (Soares, 1997, p.75, grifo da autora).

Na concepção construtivista, os erros das crianças são considerados erros construtivos, ou seja, preciosos indicadores do processo de construção do sistema de escrita que a criança vivencia. Por meio deles é possível verificar a hipótese de escrita em que a criança se encontra, portanto, elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem da língua.

Ainda no final da década de 1970 e início da década de 80, apresentam-se também os referenciais sociointeracionistas, despontando as considerações de Vygotsky sobre o papel do professor no ensino, que deixa de ser um mero transmissor de conteúdos para ser um mediador do conhecimento. Na teoria sociointeracionista de Vygotsky, a visão de desenvolvimento humano baseia-se na ideia de um organismo ativo, cujo pensamento é constituído em um ambiente histórico e cultural. Por meio dos processos interativos que se dão ao longo do tempo, a criança reconstrói internamente uma atividade externa. Para o sociointeracionismo, o desenvolvimento se produz tanto por meio da soma de experiências, como na vivência das diferenças.

A década de 1990 foi marcada pelo paradigma sociocultural, considerado por Soares (2004) mais como um aprimoramento do paradigma cognitivista do que propriamente uma mudança paradigmática. Nessa década, foram efervescentes as discussões sobre a melhor opção para alfabetizar. As mudanças de paradigmas colocaram em cheque os métodos tradicionais, as propostas surgiam com o foco na criança

[10] Cf. Freitag (1990).

como sujeito do processo de aprendizagem, capaz de construir seu conhecimento por meio da interação estabelecida com o meio sociocultural.

Todas essas mudanças paradigmáticas, embora tenham contribuído significativamente para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, conduziram a alguns equívocos e a falsas inferências. Na concepção de Soares (2004), primeiro, privilegiou-se a faceta psicológica da alfabetização e obscureceu-se a faceta linguística – fonética e fonologia. Segundo, tinha-se, para a prática de alfabetização, um método, e se passou a ter uma teoria e nenhum método. Para a autora, a alfabetização, tida "como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade" (Soares, 2004, p.11).

Entre os anos 2000 e 2009, não houve nenhuma mudança de paradigma, os estudos se voltaram para a alfabetização do ponto de vista do ensino, propondo reflexões críticas sobre os conceitos de alfabetização e leitura.

É interessante observar, nesta trajetória de pesquisas, que alguns temas de considerável relevância para a alfabetização são pouco discutidos. Um deles diz respeito às políticas públicas. Concentram-se todas as mazelas no papel do professor, desconsiderando que ele trabalha, muitas vezes, sem recursos mínimos. Kramer explicita um equívoco das políticas públicas: "frequentemente as secretarias de educação imaginam que a unidade de trabalho delas é a professora ou o professor" (Kramer, 2001, p.131). A autora adverte que a unidade de trabalho de uma secretaria deve ser sempre a escola, pois "só é possível construir alternativas pedagógicas, propostas curriculares, se se fortalece a unidade escolar, dando a todos os que nela atuam condições de trabalho e acesso ao conhecimento para que partilhem e compartilhem suas próprias soluções" (Kramer, 2001, p.131).

Outro tema que merece relevância é a avaliação. Inicialmente, questionamos a avaliação realizada pelos testes de prontidão e maturação para a aprendizagem da língua escrita. As crianças chegam à escola com diferentes saberes que são frutos das relações estabelecidas no seu meio sociocultural; as oriundas das classes populares, com certeza, não têm as mesmas possibilidades de interação que as das classes privilegiadas, portanto, quando são submetidas a determinados testes, com certeza não alcançam o mesmo resultado. Dessa forma, os testes de prontidão e maturação não levam em consideração as especificidades da criança que será avaliada, sendo, portanto, questionáveis.

No que tange à aquisição da leitura e da escrita com significado, não podemos deixar de mencionar o letramento. Embora, no Brasil, o conceito tenha chegado ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas em 1986, no livro de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, só foi amplamente divulgado e entrou na preocupação dos profissionais da área nos anos 2000.

Soares (2007) acredita que alfabetizar e letrar são concepções diferentes, posto que é necessário diferenciar o processo de aquisição da língua oral e escrita de um processo de desenvolvimento da língua oral e escrita que nunca é interrompido. Portanto, para a autora, são processos distintos, mas que devem acontecer simultaneamente. Concepções questionadas por Ferreiro (2003), que alega que, a partir do uso da expressão "letramento", a alfabetização virou sinônimo de decodificação e letramento passou a ser o estar em contato com diferentes gêneros textuais e compreender o que se lê.

Durante as sete décadas de pesquisas divulgadas por esses periódicos, a alfabetização passou por mudanças conceituais. A concepção que se tem hoje de alfabetização não é a da decodificação das letras em sons, mas a do acesso pleno às habilidades e práticas de leitura e escrita.

Todos os temas apresentados e discutidos são relevantes quando se trata da alfabetização, mas vale considerar os estudos de Tiballi e Nepomuceno com relação aos problemas presentes na pesquisa educacional brasileira:

> Em seu balanço, Warde (1993, p.69) buscou mostrar que a dispersão e a variação temáticas ainda prevaleciam como traços predominantes sobre a unidade e a continuidade que seriam desejáveis. Salientou, simultaneamente, que a diversidade identificada não era aquela que se deve cultivar como traço positivo a ser conquistado e preservado pelos pesquisadores do campo, mas aquela da fragmentação dos temas em uma multiplicidade de subtemas ou assuntos, da pulverização dos campos temáticos e da descontinuidade no trato dos assuntos (Tiballi; Nepomuceno, 2006, p.20-21).

Essa pulverização dos campos temáticos é claramente percebida na análise realizada. O que falta é a articulação dos conhecimentos produzidos, é preciso fazer uma análise "qualitativa" dessa grande massa de dados para que se possa privilegiar os aspectos relevantes das propostas apresentadas. Afinal,

> não faz sentido desenvolver pesquisas para *re*produzir, *re*comprovando o que já se sabe, é necessário buscar delimitar o que faz falta e demanda compreensão, como condição para formular o desejo de mudar e para as possibilidades da mudança qualitativa desejada em relação a determinados problemas sociais (Mortatti, 2014, p.152).

Os estudos de natureza histórica sobre o ensino da leitura e da escrita podem contribuir para as práticas de alfabetização na atualidade, posto que

> Oferecem exemplos sobre o que foi feito, ampliando nosso repertório de práticas. Aguçam o interesse e o respeito à alteridade. Evidenciam o hoje como fruto das ações dos sujeitos nas diversas injunções a que estão submetidos. Mas destacam também que há sempre oportunidade para a criatividade e a invenção humanas. Suscitam reconhecer que a nossa relação com o ontem é simultaneamente de continuidade e ruptura, atribuindo várias camadas de temporalidade ao passado. Instigam-nos, por fim, a perscrutar os modos como atribuímos sentido ao mundo e significamos nossa experiência pretérita e atual, levando em consideração a materialidade da vida (Vidal, 2014, p.13).

Considerações finais

Por meio das discussões apresentadas, constatamos que a alfabetização é um tema bastante complexo e que sofreu várias mudanças de concepção. Passamos de indivíduo alfabetizado, aquele a que bastava

escrever seu nome, àquele que, além de ler e escrever, faz uso social da língua oral e escrita. Passamos de uma concepção tradicional de alfabetização – que preconizava os testes de prontidão e maturidade para o sucesso da criança, que se apropriava da linguagem oral e escrita por meio da memorização e repetição – para a construção do conhecimento pelo próprio sujeito. Vivenciamos a incansável batalha dos métodos, na qual ainda não houve um vencedor.

Da alfabetização, dada a sua complexidade, emerge uma série de temáticas que se tornam objeto de inúmeras pesquisas, veiculadas por meio dos periódicos ou de teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação, resultando em uma grande quantidade de estudos.

A análise quantitativa dos temas mostra que ora um se sobressai, ora outro, dependendo do momento histórico. O estudo destas temáticas pode contribuir significativamente para o esclarecimento dos modos de organização e da dinâmica do campo educacional, tornando os periódicos promissoras fontes para o estudo da alfabetização.

Para a pesquisa, apesar da possibilidade de dificuldades no que tange ao mapeamento, organização e preservação dos documentos, sua grande periodicidade de circulação e variedade de assuntos os transforma em uma excelente fonte para a história da educação. Dadas estas características, cabe ao pesquisador uma clara definição do objeto de pesquisa, caso contrário poderá se perder na imensidão da vasta produção existente.

Referências

BLOCH, M. *Apologia da História, ou o ofício de historiador.* São Paulo: Zahar, 2002.

CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. *Contribuição à história do município pedagógico no Brasil e em Portugal*: estudo comparado dos casos de Uberabinha e Mafra. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2010.

CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Cynthia Pereira de (Org.). *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996)*: catálogo. São Paulo: Plêiade, 1999.

CATANI, Denice Barbara. *A imprensa periódica educacional*: as Revistas de Ensino e o estudo do campo educacional. Educação e Filosofia, jul./dez. 1996, p.115-130. Disponível em: <ww.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/928/842>. Acesso em: 18 fev. 2017.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2003.

ESPOSITO, Yara Lúcia. Alfabetização em revista: uma leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.80, p.21-27, fev. 1992.

FERREIRO, Emilia. "Alfabetização e cultura escrita", Entrevista concedida a Denise Pellegrini. *Nova Escola*: A revista do Professor, São Paulo, Abril, p.27-30, maio 2003.

FREITAG, Bárbara. Alfabetização e psicogênese: um estudo longitudinal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.72, p.29-38, fev. 1990.

GAFFNEY, Janet S.; ANDERSON, Richard C. Tendências na leitura de pesquisa nos Estados Unidos: mudanças nas correntes intelectuais ao longo de três décadas. In: KAMIL, M. L. (et al.). *Manual de pesquisa de leitura*, v. III, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 53-74.

GINZBURG, Carlo. *Relações de força:* História, retórica, prova. Tradução Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KRAMER, Sonia, *Alfabetização, leitura e escrita*: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

LE GOFF, Jaques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão (et al.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LIMA, Ana Laura Godinho. Testes ABC: proposta de governo de uma população problemática. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, Campinas, v.11, n.1, p.139-163, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a16.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. *As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação*. Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento, n.1).

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

______. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, p.5-17, jan./abr. 2004.

______. *Metamemórias – memórias*: Travessia de uma educadora. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

______. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *Série Ideias*, n.28, p.59-75 São Paulo: FDE, 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p059-075_c.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

______. Alfabetização no Brasil. *O Estado do conhecimento*. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SAVIANI, Dermeval. "Breves considerações sobre fontes para a história da educação". In: LOMBARDI, J. C. e NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). *Fontes, História e Historiografia da Educação.* Campinas: Autores Associados, 2004, p.3-12.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. Itinerários da pesquisa educacional: seu lugar no pensamento educacional brasileiro. In: TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes; NEPOMUCENO, Maria de Araújo (Coord.). *Pensamento Educacional Brasileiro*. Goiânia, GO: Editora da UCG, 2006, p.11-26.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos*: o que sabemos, fazemos e queremos?Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p.131-158.

VIDAL, Diana Gonçalves. Em que os estudos de natureza histórica sobre o ensino da leitura e da escrita podem contribuir com as práticas de alfabetização na atualidade? In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *História do ensino de leitura e escrita*: métodos e material didático. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014, p.7-13.

Reconstrução do passado através dos vestígios dos documentos oficiais: evidências sobre o ensino de leitura em Minas Gerais na Reforma Afonso Pena, 1892

Gabriela Marques de Sousa
Rogério Justino

> Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar as pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira de ciladas (Ginzburg, 1989, p.151).

Sem fontes, não há escrita histórica. Ponto de partida da pesquisa – "[...] o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto estudado [...]" (Saviani, 2006, p.29) –, elas são os registros dos fatos, que permanecem calados se o historiador não souber questionar, e exprimem, em suas entrelinhas, uma história a ser revelada. São os vestígios de um tempo que já passou, em sua dimensão diacrônica. Esse último aspecto diferencia a ciência histórica das outras ciências humanas que estão "[...] interessadas, de perto ou de longe, pelos homens que vivem em sociedade [...]" (Prost, 2008, p.95).

As fontes históricas devem ser compreendidas como produções humanas, uma vez que foram constituídas com alguma finalidade, de maneira intencional ou não, ficando a cargo do historiador reconstruir o passado do qual não fez parte, ou seja, "em contraste com o conhecimento do presente, o do passado seria necessariamente 'indireto'" (Bloch, 2001, p.51). Essa ideia esteve associada ao movimento[1]

[1] Consideramos que o termo "movimento dos *Annales*" é mais apropriado que Escola dos *Annales*, corroborando a posição de Burke (1991, p. 8), que atribui, ao termo "escola", a concepção frequente de um grupo monolítico, com práticas históricas uniformes, quantitativa no que tange ao método, determinista em suas concepções, hostil, ou, até

dos *Annales*, em que a crença sobre o alargamento das fontes contribuiu para a problematização da história, assinalando uma nova possibilidade de se compreender o passado e dando um novo sentido para o papel do historiador.

Igualmente, a proposta historiográfica vinculada aos *Annales* não rejeitou o método do uso das fontes documentais, mas reconheceu que a reconstrução do passado se faz no tempo presente, a partir dos vestígios[2] deixados ao longo da existência do homem (Bloch, 2001, p.68). O historiador, nesse contexto, assume o papel de observador, incapaz de reproduzir novamente os fatos acontecidos, devendo se apegar aos testemunhos deixados pelos sujeitos que viveram naquele contexto. Esses testemunhos, apontados por Bloch (2001), são de natureza escrita, elevados ao *status* de fontes, e, portanto, importantes para as novas interpretações feitas pelos historiadores dos *Annales*.

As proposições do movimento dos *Annales* surgiram em contraposição a uma história historicizante e à cientificidade das verdades dos fatos, colocadas a partir da perspectiva positivista da história. Os percursores da revista tinham, como preocupação central, os "modos de pensar e sentir", propondo uma história problematizadora, o que os levou a compor o princípio da história-problema,

> preocupada com as massas anônimas, seus modos de viver, sentir e pensar. Uma história de estruturas de movimentos, com grande ênfase no estudo de vida material, embora sem qualquer reconhecimento da determinância do econômico na totalidade social, à diferença da concepção marxista de história. Uma história preocupada não com a apologia de príncipes e generais, em feitos singulares, senão com a sociedade global, e com a reconstrução dos *fatos em série* passíveis de compreensão e explicação (Vainfas, 2002, p.17, grifos do autor).

Embora a revolução dos *Annales* tenha sido significativa para os estudos históricos, a inovação não está ligada ao método, mas aos objetos e às questões formuladas, isto é, "as normas da profissão foram integralmente respeitadas por L. Febvre e M. Bloch: o trabalho a partir dos documentos e a citação das fontes [propôs] uma história amplamente aberta, uma história total, empenhada em assumir todos os aspectos da vida humana" (Prost, 2008, p.39). Tratava-se, então, de compreender o todo e a parte.

Sendo o historiador aquele que *procura saber* algo (Le Goff, 1984), cabe-lhe compreender o passado para tentar atribuir significações ao presente, em um movimento pendular, em que o primeiro é buscado para entender o segundo. Assim, "a história é filha do seu tempo", como dizia Febvre, "[...] cada época elenca novos temas que, no fundo, falam mais de suas próprias inquietações e convicções do que de tempos memoráveis [...]" (BLOCH, 2001, p. 6). Essa nova postura adotada diante da história reverberou na análise

---

mesmo, indiferente à política e aos eventos, entendendo que esse estereótipo ignora tanto as divergências individuais entre seus membros quanto o desenvolvimento no seu tempo.

[2] Diferente de Ginzburg (1991), que compreende a existência dos vestígios históricos dentro do documento, cabendo ao historiador estar atento às entrelinhas para entender os detalhes de determinado fato, para Bloch (2001), os documentos se constituem como o próprio vestígio do passado, com indicação de pistas daquilo que ocorreu, ficando a cargo do historiador compreendê-lo através do seu tempo, modificando as análises historiográficas e, consequentemente, produzindo novos conhecimentos de determinado período.

de documentos, não considerados mais como uma fonte intocável e verídica, mas que possibilitam entender o movimento historiográfico, permeado de rupturas e continuidades. Desse modo, o passado

> era uma "estrutura em progresso" [e] o mais claro e complacente dos documentos não fala senão quando se sabe interrogá-lo. É a pergunta que fazemos que condiciona a análise e, no limite, eleva ou diminui a importância de um texto retirado de um momento afastado (Bloch, 2001, p.6).

Desse modo, por mais longínquo que seja o passado, as fontes não representam a totalidade ou a veracidade do acontecido, mas parte dele, sendo possível utilizá-las independentemente do momento em que foram produzidas. No caso das fontes oficiais, dentre as quais consideramos as produzidas por órgãos oficiais do Estado, entendemos que elas compõem a parte de um todo, ou seja, tais documentos são fruto do pensamento de uma época, embebecidos da "verdade" defendida por cada grupo que estava, momentaneamente, no poder; logo, suas marcas são importantes para a compreensão do todo.

Por meio dos documentos oficiais podemos entender algumas das estratégias políticas adotadas pelo governo. No ensino primário, por exemplo, saber ler e escrever, durante a Primeira República, eram os elementos essenciais para levar a sociedade brasileira ao progresso e à civilização, e a educação era entendida como o remédio necessário para afastar o Brasil das moléstias do atraso (Nagle, 1971). Ao mesmo tempo, a utilização das cartilhas, nos processos de ensino-aprendizagem, nesse período, funcionou como um importante instrumento para a concretização de métodos e conteúdo de ensino atrelados ao ideário republicano, "contribuindo significativamente para a criação de uma cultura escolar e para a transmissão da(s) tradição(ões)" (Mortatti, 2000; 2006).

Neste trabalho, preocupamo-nos, no primeiro momento, em evidenciar quais as ferramentas que disponibilizam esses documentos oficiais, demonstrando que a maneira de *fazer* história acompanhou as novas tecnologias que estão à nossa disposição, isto é, de que forma o surgimento de banco de dados online, responsável pela digitalização, compilação e divulgação de fontes, contribui para a escrita da história. Assim, ao lado de cartilhas, fontes orais, manuais, entre outros, a História da Alfabetização tem-se munido de fontes para corroborar seus conhecimentos no campo mais amplo da História da Educação Brasileira.

Em segundo lugar, este capítulo objetiva demonstrar como os documentos oficiais produzidos pelo Estado contribuem para a compreensão do ensino de leitura em Minas Gerais, durante a Primeira República. Para tanto, elegemos duas fontes da primeira fase do sistema republicano brasileiro: a primeira, o Relatório da Instrução Pública, Correios e Telegraphos, publicada em maio de 1891; e a segunda, em âmbito estadual, a Lei nº 41, de 03 de agosto de 1892.

O trabalho está dividido em dois momentos: o primeiro trata da localização dos documentos oficiais e o segundo busca fazer apontamentos sobre as potencialidades e limites das fontes oficiais, a partir de um ensaio sobre tais documentos, que influenciaram as práticas de leitura instituídas nas escolas primárias mineiras no início da Primeira República.

Onde estão? A constituição e disponibilização de documentos pelos Arquivos Públicos

Os sinais, os vestígios, os indícios deixados pelos homens durante sua existência necessitaram de cuidados específicos para armazenamento, na tentativa de preservar a memória de tempos passados. A criação do primeiro Arquivo Nacional, após a RevoluçãoFrancesa, em 1789, é um marco referente à criação de lugares para a guarda de documentos importantes para a sociedade. Segundo Le Goff (1984), essas instituições sugiram ao longo do século XVIII, na Europa; o Decreto de 25 de junho de 1794, promulgado na França, foi o responsável por uma nova fase para os arquivos e, também, para a disponibilização dos documentos da memória nacional.

Esses documentos, considerados oficiais pelo Estado, tinham o intuito de marcar um período de transição entre o novo e velho, ou seja, a ruptura com o passado e a criação de uma nova sociedade (Schellenberg, 2006). No que tange ao Brasil, o primeiro Arquivo Nacional foi regulamentado pelo artigo 70, da Constituição Imperial, publicada em 25 de março de 1824, sendo criado, em 1838, o Arquivo Público Imperial, através do Regulamento nº 2, em 02 de fevereiro daquele ano. O advento da República, em 15 de novembro de 1889, transformou o Arquivo Público Imperial em Arquivo Público Nacional que

> Durante muitas décadas [...] exerceu as funções de recolhimento, guarda, classificação e conservação da documentação produzida pela administração pública, unicamente por força de sua tradição. Nesse sentido, foi estruturado e legalmente incorporado ao poder público através de uma série de leis, decretos e portarias ministeriais que visavam à definição de suas funções e organização interna (Franco; Bastos, 1986, p.9).

Os arquivos se configuraram como os locais de "memória oficial" de uma sociedade, pois, em sua gênese, estaria a responsabilidade de acondicionar quaisquer documentos expedidos pelos órgãos oficiais do Estado. Principalmente por correntes ditas positivistas, essas fontes foram consideradas as únicas que davam legitimidade ao passado, constituindo uma história de grandes personagens e fatos pontuais, cabendo ao historiador "tirar dos *documentos* tudo que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm" (Fustel, 1888, *apud* Le Goff, 1984, p.527, grifos do autor).

Se, para a escola positivista, o documento triunfa e sua utilização é indispensável para a escrita da história (Le Goff, 1984), o alargamento das fontes, ao longo do século XX, pelos *Annales*, causou uma transformação na compreensão desse tipo de fonte, passando a ser entendido sobretudo como texto, que representa uma das maneiras de manifestação dos homens. Associada a essa ideia, a memória, pouco a pouco, retorna às discussões das pesquisas historiográficas, passando a ser entendida como ferramenta da história para se compreender o passado, uma vez que "[...] tudo que pertence ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença do homem, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem" (Le Goff, 1984, p.540) interessa aos estudos historiográficos.

Assim, o salto quantitativo e qualitativo na revolução documental, a partir dos anos 1960, tendeu

também a modificar a relação dos documentos com os arquivos, tornando-se necessária a constituição de novos arquivos, de uma nova unidade de informação onde

> a memória coletiva valoriza-se, institui-se em patrimônio cultural. O novo documento é armazenado e manejado em bancos de dados. Ele exige uma nova erudição que balbucia ainda e que deve responder simultaneamente às exigências do computador e à crítica da sua sempre e crescente influência sobre a memória coletiva (Le Goff, 1984, p.542).

Paralelamente a esse processo, os Arquivos Públicos passaram a armazenar não apenas os documentos oficiais do Estado, mas, também, foi introduzido, em seus acervos, um conjunto de jornais, periódicos, revistas, fotografias, documentos pessoais e familiares etc. Ou seja, todo resquício que pudesse dar indícios das ações humanas, não falando por si mesmo, mas por meio das indagações feitas, elevando aquele objeto ao *status* de fonte.

Igualmente, em consonância com as transformações ocorridas por meio do alargamento das fontes, associadas à introdução das novas tecnologias, com a criação da *internet* e das novas bases de dados, as estruturas dos arquivos públicos têm-se modificado, como com a disponibilização de várias fontes em plataformas *online*. Para exemplificar essa questão, destacamos a existência de duas ferramentas importantes que colaboram para o acesso e consulta a esses documentos.

O primeiro é o *Center for Research Libraries* (CRL),[3] responsável pela preservação e disponibilização de fontes de várias partes do mundo, inclusive do Brasil, em que é possível consultar mensagens presidenciais, relatórios de presidentes de províncias e mensagens ministeriais, deliberadas durante a Primeira República até a instauração do Estado Novo. O segundo é a Hemeroteca da Biblioteca Nacional (HBN)[4] que, em seu acervo *online*, conta com jornais e periódicos de todo o país, no qual é possível a realização de busca por termos específicos que serão localizados nos próprios documentos.

No que se refere à historiografia da alfabetização brasileira, essas plataformas *online* contribuem para compreender de que maneira os ideais da, e/ou as ideias sobre, educação nacional e sobre os métodos de ensino de leitura e escrita circularam e foram empreendidas nas diversas localidades do país. É possível localizar, por meio de jornais e periódicos – no caso da HBN –, como foram propagados os métodos na sociedade; e, ainda, entender, através dos documentos oficiais do Estado – no caso do CRL –, como ocorreu sua legitimação.

Assim, as consultas desses documentos apresentam "n" possibilidades de pesquisa, não só visando aos conhecimentos sobre a educação, mas, também, podendo abranger outras áreas do conhecimento. No entanto, mesmo que reconheçamos que o acesso a esses documentos de forma *online* favorece futuras investigações, Chartier (2002) adverte que não devemos substituir as fontes pelas suas digitalizações, causando um outro problema: a destruição da materialidade. Então, como pesquisadores, historiadores,

---

[3] http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial
[4] http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx

leitores, [...] cidadãos, como herdeiros do passado, devemos, pois, exigir que as operações de digitalização não ocasionem o desaparecimento dos objetos originais e que seja sempre mantida a possibilidade de acesso aos textos tais como foram impressos e lidos em sua época (Chartier, 2002, p.29).

Ainda assim, independentemente de ser possível, para uma parte desses documentos, a consulta "ao vivo" de modo *online*, obviamente nem todos eles seriam disponibilizados a qualquer hora e lugar, de maneira que o pesquisador não necessitasse várias idas e vindas aos acervos dos arquivos públicos. Se sem fontes não há a escrita da história, sem as jornadas aos arquivos não há como descobri-las. Logo, o fazer do ofício do historiador se dá apenas por meio das fontes.

Tendo em vista as facilidades possibilitadas pelo avanço das mídias digitais, entre elas o acesso fácil a documentos, destacamos que, para as análises feitas nesta pesquisa, não consultamos os originais. Optamos por utilizar as fontes oficiais do Estado brasileiro e mineiro que estavam disponíveis *online*. Entretanto, reconhecemos que o cuidado histórico para obter acesso aos originais é importante, pois a materialidade da fonte muda a forma como olhamos e entendemos o documento. Isto é, o suporte muda o documento: analisar um documento em um monitor, após ser digitalizado, selecionado, tratado por uma determinada instituição, é diferente de olhar um documento esquecido em uma gaveta.

Ao elegermos o Relatório de Instrução Pública, Correios e Telegraphos, de 1891, e a Lei nº. 41, de 03 de agosto de 1892, para as análises desta investigação, remetemo-nos às observações de Le Goff (2003), no que tange às reflexões documento-monumento, em que se tornam questionáveis os motivos de tais documentos estarem arquivados por instituições que não se vinculam oficialmente ao Estado brasileiro e mineiro.[5] Isso, de certa forma, revela a intencionalidade de guardar e erigir o monumento em determinada memória, diferente de outras que o tempo cuidou de apagar.

Nesse sentido, o documento que irá iniciar a busca já possui um lugar de memória reservado; podemos, com isso, considerar que aqueles que o produziram e o guardaram tinham a intenção de evidenciar a importância da fonte para as memórias constituídas por outras gerações, de modo que aprendessem sobre aquele monumento, afastando o entendimento de que esses documentos foram guardados aleatoriamente. A manutenção, ou a não preservação, seleciona para o futuro o que o passado escolheu, reservando, aos herdeiros, ler e interpretar esses sentidos.

A memória oficial é um desejo pela lembrança, mediada pelas relações de força do momento em que aquela é preservada. Assim, destinatários e produtores devem ser investigados: os destinatários, formatos e suportes mudam de acordo com a forma como se escreve e o que se escreve (Chartier, 2002). A partir dessas concepções, apresentamos, no próximo tópico, os referidos documentos, identificando o lugar ocupado pelo ensino de leitura na educação primária mineira, a partir das fontes oficiais do Estado de Minas Gerais.

---

[5] Isto porque, mesmo acreditando na autenticidade das fontes selecionadas, destacamos que o Relatório de Instrução Pública, Correios e Telegraphos, de 1891, está disponível no CRL; e a Lei nº 41 está no acervo do Grupo de Pesquisa de História da Escola Primária, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita" – *Campus Araraquara*.

Reorganização do ensino primário em Minas Gerais: apontamentos sobre as mudanças instauradas com a Primeira República e a Reforma Afonso Pena

Saber interrogar as fontes documentais se constitui como importante orientação referente às análises historiográficas (Bloch, 2001). Analisar um documento é um exercício constante de atenção às pistas. Ele não é uma "prova da verdade", mas se configura como um substrato para confirmação ou negação das teses ou hipóteses levantadas pelo pesquisador, funcionando como elemento para dialogar com as perguntas feitas, cabendo a esse observar e permanecer atento aos caminhos que a fonte indica. Para que estes elementos não se percam, deve-se também ter atenção ao tempo em que foi produzido, sob a égide da concepção de que as produções humanas são resultado dos sujeitos que as produziram, permeados pelo tempo em que viviam, e carregam, em si, essas marcas.

Como um exercício de análise, escolhemos investigar, de forma preliminar, as origens das regulamentações oficiais do ensino primário, após a proclamação da República brasileira, em 15 de novembro de 1889. E também sua reverberação no ensino primário no Estado de Minas Gerais, mais precisamente através da Reforma Afonso Pena, de 1892.

Em consonância com as acepções de Prost (2008) de que o conhecimento histórico deve ser delimitado, nosso propósito foi selecionar duas fontes oficiais expedidas pelo governo brasileiro e mineiro. Com isso, buscamos evidenciar de que maneira as transformações no caráter da educação nacional causaram transformações no ensino primário de Minas Gerais, no que se refere à leitura.

Optamos por demarcar essa investigação a partir da proclamação da República, em 1889, apoiando-nos em Fausto (2011), Schwarcz (2007) e Schwarz (2000). Entretanto, é pouco provável que façamos uma pesquisa de tipo puro, ou seja, sem cruzamento de elementos e diferentes tipos de fontes, o que, em verdade, torna o trabalho mais robusto.

A pesquisa bibliográfica é elemento essencial para a pergunta motivadora feita em primeiro plano. O trabalho de investigar as origens das regulamentações oficiais do ensino primário no Brasil republicano foi, inicialmente, provocado pela leitura de bibliografia clássica da História do Brasil e da História da Educação brasileira, como Saviani (2008), Veiga (2007), Nagle (1971), Araújo (2008), entre outros.

Ao fazermos buscas pelas pesquisas desenvolvidas por esses autores, visamos a procurar indícios que nos mostrassem o caminho para iniciar a busca pelas fontes. Assim, essas investigações evidenciaram a existência de dois documentos importantes que nos chamaram a atenção, com a menção aos constantes relatórios produzidos oficialmente e compartilhados entre os órgãos governamentais, que teceram considerações sobre o ensino primário brasileiro e deram norteamento para a promulgação da Lei nº 41, de 03 de agosto de 1892.

O Relatório da Instrução Pública, Correios e Telegraphos, publicada em maio de 1891, dois anos após a proclamação da República, foi produzido por João Barbalho Uchôa Cavalcanti, filho de um senador do Império, que, após a instauração do regime republicano, ingressou na carreira jurídica, percorrendo a mesma trajetória política de sua família de origem pernambucana, traçada ainda no período anterior. Uchôa

Cavalcanti converteu-se em fiel apoiador do presidente Republicano Deodoro da Fonseca, foi deputado constituinte, responsável pela Instrução Pública e colaborador ativo da constituição republicana de 1891.

A primeira Constituição foi aprovada em 24 fevereiro de 1891 e o relatório, produzido em seguida, no mês de maio. Por certo, ainda mostrava uma estrutura repleta de marcas imperiais e as preocupações tipicamente republicanas dos anos iniciais em depositar, sobre a instituição escolar, a redenção nacional (Nagle, 1971).

Segundo o relatório produzido por Uchôa Cavalcanti, a educação primária se fazia essencial para a construção da nação brasileira, destacando que

Não é possível conseguir esse ideial de Mr. Foster na escola primária esparsa por toda a parte ao alcance do povo, com escolas gradativas, em que se desenvolvam os talentos demonstrados no primeiro ensino, sem a fiscalização activa de uma repartição suprema e unica da instrucção publica, que impeça a inercia e o atrito nas relações, de umas com as outras de todas as peças desse mecanismo (Relatório da Instrução Pública, Correios e Telegraphos, 1891, p.4).

> Assim, justificava-se a necessidade de um órgão para encarregar-se dos assuntos educacionais, mesmo que não fosse de forma exclusiva, legitimando a existência de certa independência para a administração da instituição. Essa preocupação prenunciava os ensejos dos escolanovistas e da gestão técnica da educação brasileira, em anos posteriores. Igualmente, a constatação da situação precária da instrução pública emerge da necessidade de que haja um corpo que se responsabilize pelos rumos da educação nacional:
>
> Infelizmente não é ainda lisonjeiro o estado d´esse ramo da administração publica.
>
> O antigo regimen monarchico delle descurou de modo sensível a ponto de podermos asseverar que, longe de progredir, em certo sentido temos retrogradado.
>
> Esse descuramento se agrava, e compulsados os ultimos relatorios do extincto Imperio, mostram elles todos o conhecimento de tão infeliz verdade (Relatório da Instrução Pública, Correios e Telegraphos, 1891, p.11).

O regime republicano, que emergiu da necessidade de causar uma ruptura entre o novo e velho, entre o Império e a República, continuou permeado pelas estruturas oligárquicas e imperiais. Dessa maneira, no que se refere à educação republicana, nos seus primeiros anos, esta não sofreu mudanças estruturais, mas uma transformação em seu caráter, sendo destinada à formação de um novo homem, norteado pela razão e cultivado na cultura escrita.

As mudanças prometidas pelo novo regime não aconteceram de forma efetiva no que tange à estrutura, organização e métodos do ensino primário, perdurando a importação dos modelos europeus de ensino e a propagação dos métodos por meio das escolas normais (Araújo; Freitas; Lopes, 2008). As escolas primárias republicanas continuaram precárias, com falta de materiais, permanecendo os métodos associados às cartas de "ABC". Segundo Mortatti (2000, p.5), o ensino de leitura na Primeira República ainda era baseado nos métodos de marcha sintética, com a "apresentação das letras e seus nomes (método de soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas", sempre partindo do fácil

para o difícil. Contudo, após esse período, iniciou-se no país uma metodização dos discursos oficiais sobre o ensino de leitura e escrita, e, consequentemente, uma disputa pelo melhor impresso/cartilha para ensinar a criança a ler e escrever (analítico *versus* sintético).

Essas características imperiais sobre a educação brasileira são oriundas do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, responsável pela concretização do pacto federativo entre províncias e Império, ocasionando uma sistematização da instrução primária que não existia até então. Assim, o processo de constituição da educação à brasileira foi permeado de tensões, baseado no modelo europeu de escolas, não favorecendo a discussão sobre o assunto no âmbito político nem a descentralização.

No Relatório da Instrução Pública, Correios e Telegraphos, de 1891, a tônica está situada na necessidade da criação de um órgão que pudesse centralizar e organizar a educação. As escolas de primeiras letras, agora designadas como Ensino Primário, deveriam, a partir da República, ser geridas com mais atenção:

> O ensino primario, e como consequencia a Escola Normal e o *Pedagogium*, são dependencias da futura constituição do Districto Federal, sob cuja direcção terão de ficar, á vista da Constituição que nos rege.
>
> O zelo da administração desenvolverá por certo o ensino primario já em melhores condições, á vista do Regulamento approvado pelo Decreto n. 981 de 8 de Novembro de 1890, e continuará assim a mostrar que, longe de lamentar o atrazo, como outr'ora, seguirá o trilho apontado pelo meu ilustrea antecessor, desenvolvendo e aperfeiçoando o que já encontra no Regulamento em vigor (Relatório da Instrução Pública, Correios e Telegraphos, 1891, p.11).

Entretanto, mesmo que essa fonte enunciasse a necessidade de centralização, fica evidente, através do Decreto nº. 981, de 08 de novembro de 1890, que a educação nacional permaneceria descentralizada. Assim, ficaria a cargo das províncias a organização e sistematização do ensino primário, bem como das escolas normais, responsáveis pela formação do professor a ele destinado.

Esse decreto foi promulgado durante o governo provisório, um ano antes da publicação da Constituição, o que evidencia a preocupação do Estado em conduzir a educação, uma vez que esta era compreendida como uma das ferramentas para criar o cidadão republicano (Carvalho, 1998), nas trincheiras da escola, conforme preconizou Nagle (1971).

Nesse sentido, o decreto anunciou a aprovação do regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal:

> O Generalissimo Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisorio, da Republica dos Estados Unidos do Brazil, constituido pelo Exercito e Armada, em nome da Nação, resolve approvar, para o Pedagogium da Capital Federal da Republica dos Estados Unidos do Brazil, o regulamento que a este acompanha, assignado pelo General de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos, que assim o faça executar (Decreto n. 980, 08 nov. 1890, p.01).

Logo, mesmo com as preocupações apontadas para uma gestão centralizada feita por Uchôa Cavalcanti no Relatório, o Decreto nº. 981 mostrou que a disputa entre as antigas províncias – agora Estados Federativos – continuou. Afinal, o decreto dispunha apenas sobre as regulamentações destinadas ao Distrito Federal, que deveria servir de modelo para os outros Estados, não se configurando como uma regulamentação que estabeleceria uma administração centralizada da educação.

Sendo essas as características que definiriam a educação republicana, em Minas Gerais a sistematização e organização da instrução pública ocorreu por meio da promulgação da Lei n.41, de 03 de agosto de 1892, que, no artigo 1º, determinou que "a direção, administração e inspeção do ensino publico e particular deste Estado, em todos os seus gráus e categorias, pertence ao Presidente, que exercerá por meio do respectivo Secretario de Estado, e este pelas autoridades creadas na presente lei" (Lei n.41, 03 ago. 1892, p.43). Dessa maneira, o Estado mineiro assumiu as responsabilidades quanto ao ensino primário, regulamentando todos os aspectos que perfaziam a classificação, organização, frequência, férias escolares e os materiais de ensino primário (Lei n.41, 03 ago. 1892, p.55), legitimando a descentralização da educação brasileira.

No que se refere à educação primária mineira, essa foi dividida em três categorias diferentes por meio da constituição das próprias escolas: rurais, distritais e urbanas. Os Art. n. 73, 74 e 75 definiram que:

> Art. 73. São escolas ruraes as escolas estabelecidas em localidade, cuja a população é inferior a 1.000 habitantes ou 150 meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 annos completos, na area abrangida pelo perimetro escolar.
> Art. 74. São escolas districtaes as escolas estabelecidas nas séde dos districtos administrativos e em localidade, cuja a população na area abrangida pelo perimetro escolar (não sendo cidade ou villa) é superior a 1.000 habitantes ou 150 meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 annos completos.
> Art. 75. São urbanas as escolas estabelecidas nas cidades ou villas (Lei n.41, 03 ago. 1892, p.55).

Essa divisão refletiu nos próprios conteúdos que deveriam conter os programas de ensino das escolas primárias, estabelecidos pelo Art. 88, da mesma lei, compreendendo o ensino primário como aquele que buscaria promover a leitura e escrita, a partir da prática da língua materna, em particular ortografia, construção de frases e redação (Lei n.41, 03 ago. 1892, p.56). Do mesmo modo, o Estado sinalizou a preferência pelo método intuitivo, quando expôs, facultativamente, "lições de cousas" na letra A do Art. 88 da referida lei.

Dessa maneira, consideramos que, ao assumir a lição de coisas como método de ensino, o Estado deixa implícito seu entendimento sobre como deveria ensinar a ler e a escrever, ou seja, assume o caráter do ensino das primeiras letras. Essas normativas seriam norteadoras para todo o ensino primário mineiro, tanto nas escolas rurais, quanto nas distritais e urbanas. O que as diferenciava eram os conteúdos que nelas deveriam ser ministrados (conforme Quadro 01), ficando evidente a preocupação do governo com a escolarização nas áreas urbanas.

Embora o objetivo deste texto seja apenas de fazer apontamentos sobre os rumos do ensino primário de Minas Gerais por meio dos documentos oficiais, no que se refere, principalmente, ao ensino de leitura, acreditamos que se faz importante compreender de que maneira a organização do ensino primário influenciou a sistematização da educação mineira. Ela foi classificada conforme o surgimento das escolas, de forma que atendesse a população de cada localidade; logo, o ensino de leitura esteve presente

nas três diferentes escolas instituídas pelo Estado, mostrando-se indispensável para a escolarização da população, de modo geral.

Quadro 01 – Classificação das escolas primárias de Minas Gerais e seus respectivos conteúdos.

Rurais	Distritais	Urbanas
• *Leitura e Escrita;* • Ensino prático da língua materna; • Prática das quatro operações aritméticas, em números inteiros e decimais; • Sistema métrico; • Noções de frações ordinárias; • Regras de juros simples; • Instrução moral e cívica; • *Leitura explicada da Constituição do Estado;* • Noções de práticas de agricultura (sexo masculino); • Noções de higiene; • Trabalhos com agulhas (sexo feminino).	• *Leitura e Escrita*; • Ensino prático da língua materna; • Prática das quatro operações aritméticas, em números inteiros e decimais; • Sistema métrico; • Noções de frações ordinárias; • Regras de juros simples; • Instrução moral e cívica; • *Leitura explicada da Constituição do Estado*; • Noções de práticas de agricultura (sexo masculino); • Noções de higiene; • Trabalhos com agulhas (sexo feminino); • Medidas de áreas e capacidades; • Proporções, regra de três e de companhia; • Geografia de Minas Gerais; • Elementos da geografia do Brasil; • Noções de história de Minas Gerais; • Rudimentos da história do Brasil.	• *Leitura e Escrita*; • Ensino prático da língua materna; • Prática das quatro operações aritméticas, em números inteiros e decimais; • Sistema métrico; • Noções de frações ordinárias; • Regras de juros simples; • Instrução moral e cívica; • *Leitura explicada da Constituição do Estado*; • Noções de práticas de agricultura (sexo masculino); • Noções de higiene; • Trabalhos com agulhas (sexo feminino); • Medidas de áreas e capacidades; • Proporções, regra de três e de companhia; • Geografia de Minas Gerais (curso completo); • Geografia do Brasil; • História de Minas Gerais; • Elementos da história do Brasil; • Gramática portuguesa (estudos teóricos e práticos); • *Leitura expressiva e exercício de elocução*; • Aritmética (estudos com raízes quadradas e cúbicas); • Noções de geometria; • Noções de geografia geral; • Educação cívica; • *Leitura e explicação da Constituição Federal*; • Noções de ciências físicas e naturais (referentes a indústria, agricultura e higiene).

Fonte: Lei nº. 41 de 03 de agosto de 1892.

Para a compreensão de como os documentos oficiais expedidos pelo Estado contribuem para as reflexões no que tange à História da Alfabetização, a partir do ensino de leitura, é possível constatar, por meio do Quadro 1, a presença de quatro conteúdos referentes ao ensino de leitura: 1) leitura e escrita; 2) leitura explicada da Constituição do Estado; 3) leitura expressiva e exercício de elocução; 4) leitura explicada da Constituição Federal. Das quatro existentes, apenas duas fazem parte dos três tipos de escolas primárias, evidenciando a formação que o Estado mineiro buscava promover causando uma diferenciação entre elas.

Partindo da concepção de Manguel (2002) de que ler situa-se junto ao princípio de contrato social, ao analisarmos o rol de conteúdos para as escolas mineiras, percebemos uma concepção de leitura cerceada pelos princípios republicanos, que tinha por finalidade instruir o homem, estando alinhado às propostas de modernização e progresso da sociedade mineira e brasileira:

> Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder -, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso (Manguel, 2002, p.85).

A promulgação da reforma buscou balizar a leitura a partir da "leitura explicada da Constituição do Estado; [...] leitura e explicação da Constituição Federal [e] leitura expressiva e exercício de elocução", essas duas últimas fazendo parte apenas das escolas primárias urbanas, o que evidencia o poder e a posição do Estado mineiro frente à educação, mais preocupado com os centros urbanos. Logo, os princípios da República ascenderam no imaginário social, apontando que, nesses lugares, deveriam surgir novos costumes e tradições, parte da constituição do cidadão republicano, havendo a necessidade, nas cidades, de um ensino primário que incorporasse os ideais de civilidade, moralidade e disciplina.

Cabia, então, às localidades afastadas, um ensino consonante às necessidades próprias, excluindo, por exemplo, a retórica (leitura expressiva e de elocução) e a leitura e explicação da Constituição Federal. Para Chartier (1998), essas práticas limitadas de leitura representam o poder de grupo social ou de instituição, que condicionam os homens a determinadas ordens e normas. Desse modo, ao instituir a leitura e explicação das estruturas legais do Estado, a educação mineira cumpre, *a priori*, seu papel de civilizar a sociedade, nos seus diferentes níveis de escolas primárias.

Nesse sentido, ler e explicar pode também significar uma prática que não poderia ultrapassar os limites impostos pelo governo mineiro, isto é, ficaria a cargo do professor primário dar a forma para esse novo homem republicano (Carvalho, 1998), sem margem para outras interpretações ou práticas. Ele se tornaria a mais nova ferramenta para a formação da sociedade, funcionando como aliado do Estado e da República, uma vez que sua posição privilegiada de leitor, dentro da sala de aula, estabelecia uma hierarquia entre quem ouve e quem lê, quem ensina e quem aprende. Assim, se os atos de leitura produzem significações perante os textos, em consonância com suas maneiras de ler (Chartier, 1998),

> o ato de ler em voz alta para um ouvinte atento força frequentemente o leitor a se tornar mais meticuloso, a ler sem pular e sem voltar a um trecho anterior, fixando por meio de uma certa formalidade [...] ouvir alguém ler sem dúvida priva o ouvinte de um pouco de liberdade inerente ao ato de ler – escolher um tom, sublinhar um ponto, retornar às passagens preferidas -, mas também dá ao texto versátil uma identidade respeitável, um sentido de unidade no tempo e uma existência no espaço que ele raramente tem nas mãos (Manguel, 2002, p.147).

Destarte, o ensino de leitura em Minas Gerais, durante os primeiros anos da República, foi caracterizado por uma busca pela formação pré-estabelecida, dando um sentido tanto para o professor quanto para o aluno, no âmbito escolar. A leitura foi entendida pela Reforma Afonso Pena como aquela que possibilitaria não só o conhecimento do novo regime, mas também poderia imprimir, no homem, seus princípios e valores.

Entretanto, se a construção historiografia não acontece perante uma única fonte, como defendiam os *Annales*, aqui, encontramo-nos nos limites impostos pelos documentos oficiais, nos quais não conseguimos compreender a dimensão da implantação da referida lei. Isto é, entre o que estava previsto pela Reforma Afonso Pena e o modo como ela foi incorporada. Ou seja, existe um abismo acerca da sua efetividade no sistema educativo mineiro, que as fontes oficiais não dão conta de responder, uma vez que há uma limitação natural desse tipo de documento.

Portanto, é necessário entender qual a rede em que essa fonte estava inserida, uma vez que, na interpretação histórica do documento, ele estabelece interlocução com outros, sendo indispensável a sua busca para constituir uma parte da história. Grosso modo, um dos ofícios do historiador/pesquisador é, a partir de uma bibliografia escolhida, levantar dados e percorrer, "no interior de um denso bosque ou numa clareira de ciladas" (Ginzburg, 1989, p.151), a tentativa de observar as variáveis e as peculiaridades do objeto estudado.

Para estudos longitudinais sobre o ensino de leitura no estado de Minas Gerais, durante a Primeira República, temos que considerar a importância desse tipo de fonte, sem perder de vista aquelas que colaboram para uma pesquisa sistematizada das nuanças que envolvem a problemática do objeto. Nesse sentido, apesar de oficialmente as questões relativas aos rumos da educação – sobretudo o ensino de leitura – estar presente nos discursos do Estado, as críticas sugerem que as mudanças não ocorreram necessariamente no ritmo desejado, o que só poderia ser compreendido com o cruzamento de outras fontes.

Considerações finais

A instauração da República exigiu, do Estado, a articulação de estratégias político-administrativas que possibilitassem a inserção do país no mundo moderno e civilizado, afastando-o das mazelas do atraso e colocando-o rumo ao progresso. Nesse contexto, a educação foi compreendida como aquela que seria o remédio para educar e instruir, dando forma ao novo cidadão republicano.

O ensino de leitura, no Estado de Minas Gerais, nesse período, ocupou papel fundamental no ensino primário, estando presente nos três diferentes tipos de escolas – rurais, distritais e urbanas –, mas de maneiras diversas, o que, na prática, representou uma classificação do ensino primário por meio da educação que o Estado buscava promover. Contudo, essas características não podem ser compreendidas sem que haja uma sistematização das fontes, mesmo que admitamos a importância desses documentos, expedidos pelos órgãos oficiais do Estado.

Assim, ainda que o Estado mineiro considerasse a leitura como decodificação das palavras através das letras, acreditamos que ela ultrapassa os limites dos processos de ensinar a ler e escrever, ou, até mesmo, alfabetizar. Isso porque ela abrange uma gama de possibilidades, ultrapassa as páginas de um livro e a constituição de um leitor, já que podem ser feitas leituras de gestos, rastros, partituras etc., compartilhando "com leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos" (Manguel, 2002, p.19).

Do mesmo modo, por mais que as fontes oficiais apontem para um caminho supostamente seguro, esse deve ser percorrido com cautela, já que há aspectos importantes que interferirão na interpretação desse tipo de fonte. Por exemplo, os interesses dos governantes em tornar público aquele documento, ou mesmo, os modelos ideais de implantação dessas ações, e, ainda, a guarda e disponibilização, *a posteriori*, dessas fontes.

Consideramos, então, que as fontes documentais possuem limites, de acordo com o seu tipo e origem; logo, pelos documentos oficiais, não é possível captar o que Chartier (2002) chama de "recepção", referindo-se à produção e circulação desses documentos sem maior dificuldade, sendo que nessa última etapa se faz necessária a consulta de outras fontes, para que se possa compreender a dimensão da Reforma Afonso Pena no Estado de Minas Gerais.

O panorama oficial, feito por meio dos documentos eleitos para esta pesquisa, nos fornece o que Chervel (1990) caracteriza como "finalidades": o resultado do desejo ou de construção de um projeto, sugestionando uma visão mais próxima do experimentado, constituindo-se como resultado de uma série de ponderações governamentais, antes de sua publicação. Assim, essas características podem aparecer no campo das elaborações e não do real vivido e, consequentemente, necessitaríamos de mais fontes para avançar o campo da "recepção".

Vale ressaltar que, por meio das fontes oficiais, sejam elas leis, decretos, censos, anuários etc., existem inúmeras possibilidades de pesquisa, principalmente as que referenciem os métodos de ensino, percentual de analfabetos, taxas de escolaridade, ou, ainda, a formação docente durante a Primeira República. Neste trabalho, buscamos fazer apontamentos sobre um dos caminhos para desenvolver estudos sobre a História da Alfabetização, isentando-nos de uma análise sistematizada sobre o ensino de leitura em Minas Gerais, perante os limites de se trabalhar unicamente com duas fontes oficiais.

Destacamos, ademais, que partir das fontes selecionadas para este trabalho oferece inúmeras possibilidades de interpretações e pesquisas. Contudo, nossa intenção foi demonstrar, preliminarmente, as potencialidades e limitações do uso dos documentos oficiais expedidos pelo Estado na construção de conhecimento referente à História da Educação, e, mais precisamente, à história do ensino de leitura.

Por fim, consideramos que, apesar de a disponibilização *online* de fontes facilitar o trabalho do historiador, ele não deve se limitar a elas, buscando, sempre que necessário, os arquivos, ao lado das traças e da poeira, visando não só à continuidade da materialidade do documento, mas também as características peculiares do seu ofício.

Referências

ARAÚJO, José Carlos de Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES; Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). *As escolas normais no Brasil do Império a República.* Campinas: Alínea, 2008.

BASTOS, Celina do Amaral Peixoto Moreira; FRANCO, Aurélio Wander. Arquivos nacionais: estrutura e legislação. In: *Acervo – Revista do Arquivo Nacional*, v.1, n.1, jan.-jun., 1986, p.7-29.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. *Relatório apresentado ao Presidente da República do Estados Unidos do Brasil pelo Dr. João Barbalho Uchôa Cavalcanti, ministro de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telegraphos em maio de 1891*. Rio de Janeiro, Imprensa nacional, <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2303/>. Acesso em: 20 fev de .2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Decreto nº. 981 de 8 de novembro de 1890***.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-980-8-novembro-1890-518331-publicacaooriginal-1-pe.html >. Acesso em: 02 mar. 2017.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica***:** higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro:* do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa Moraes. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

______. *Os desafios da escrita.* Trad. Fulvia M. L. de Moretto. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

CHERVEL, André. História das Disciplinas escolares. *Teoria e Educação*, n.2, Porto Alegre, p.177-229, 1990.

FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil.* 2. ed. São Paulo: Edusp, 2011.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais:* morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória.* Trad. Bernardo Leitão et all. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1984.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. 2º Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MINAS GERAIS. *Lei nº. 41 de agosto de 1892.* Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/historia-da-escola-primaria/acervo/>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. In: *Cadernos Cedes*, ano XX, n.52, novembro/2000, p.41-54.

______. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: *Anais do Seminário "Alfabetização e letramento em debate*, 2006, Brasília. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto -escrita/artigos/historia%20dos%20metodos%20de%20alfabetizacao%20no%20brasil.pdf> Acesso em: 13 fev. 2017.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República.* 2 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1971.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAVIANI, Demerval. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, ago. 2006, p.28-35.

______. *História das Ideias Pedagógicas*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHELLENBERG, Theodore Roosevelt. *Arquivos modernos***:** princípios e técnicas. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

SCHWARCZ, Lilian Moritz; COSTA, Ângela Marques. *Virando séculos – 1890-1914:* No tempo das certezas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as Batatas:* forma literária e processo social nos inicios do romance brasileiro. São Paulo: Editora 34, 2000.

VAINFAS, Ronaldo. *Micro-história:* os protagonistas anônimos da história. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

A história da cartilha como objeto da cultura material escolar: um percurso metodológico

Vanessa Lepick
Tânia Rezende Silvestre Cunha
Andréia Demétrio Jorge Moraes

> A história da alfabetização no Brasil pode ser construída através de diversas fontes; uma delas é o livro didático. Os livros de alfabetização, sobretudo as cartilhas, são representativos de práticas e ideários pedagógicos, assim como de práticas editoriais e, historicamente, vêm se constituindo como primeira via de acesso à cultura do impresso, uma vez que, em nossa sociedade, grande parcela da população aprende a ler dentro do espaço escolar, e a cartilha é o primeiro livro a que os alunos têm acesso (Frade; Maciel, 2003, p.2).

A compreensão da história da alfabetização se faz indispensável para que possamos entender nossas práticas e encontrar os melhores caminhos para trabalhar em sala de aula. Porém, a história não se faz de uma só maneira; os temas são variados, já que existem inúmeros aspectos a serem abordados sobre o assunto, tais como: práticas de alfabetização, métodos, personagens, locais, materiais utilizados e outros. Da mesma forma, há diversas fontes e caminhos metodológicos.

Neste texto, buscamos abordar um dos caminhos metodológicos que permitem construir a história da alfabetização, tendo como foco as cartilhas escolares. É importante destacar que cartilha, manuais escolares, livros escolares e livros didáticos podem ser enquadrados dentro de uma mesma categoria, tendo em vista que sua produção e sua escolha seguem as mesmas normas. O próprio termo manual escolar ora é usado como sinônimo de cartilha e livro didático, ora como livro destinado aos professores, a fim de prepará-los para o uso do material didático. Dessa forma, apesar de nosso foco de estudo ser a cartilha, nos valemos de estudos que se referem a esses outros termos. Segundo Gatti Júnior (1997),

> Os livros didáticos, também chamados de manuais escolares ou livros escolares, são artefatos que desde há muito tempo ocupam o cenário escolar, a ponto de conjuntamente a professores e alunos consubstanciarem, perante a sociedade, o que há de mais fundamental no universo escolar (Gatti Júnior, 1997, p.31).

Como nos revelam Frade e Maciel, a construção de uma história das cartilhas é importante, pois ainda há escassez de pesquisas realizadas sob a ótica da história acerca de ideários e práticas educacionais e sociais representadas por esse objeto. Além disso, ainda se faz necessária a realização de pesquisas que contribuam, de forma significativa, para a edificação da história do livro, da leitura e das práticas editoriais no Brasil, tendo em vista que "se trata de impressos que passam por um ciclo de produção, circulação e divulgação, dependentes de necessidades pedagógicas e comerciais, e sofrem interferências dos contextos socioculturais" (Frade, Maciel, 2003, p.2).

A origem e manutenção dos diversos impressos escolares, como cartilhas, manuais de ensino ou livros didáticos, estão vinculadas ao poder instituído. A produção didática é, em boa parte, direcionada ao sistema educacional público e, por isso, atende ao que é estabelecido pelo Estado. Mesmo quando são produzidos para o sistema privado, cumprem as exigências do mercado e as normas estabelecidas pelo Estado. Nas palavras de Bittencourt, a confecção dos livros didáticos "segue os princípios do sistema de avaliação, obedecendo às normas definidas pelo poder estatal, que assim interfere indiretamente na sua produção e é o principal comprador desse material" (Bittencourt, 2008a, p.311).

Corrêa afirma que "provavelmente, nenhum material escolar sofreu tanto as influências das leis de mercado quanto esse. Fundamentalmente, porque as políticas do livro escolar mantiveram conectados os interesses estatais e privados" (Corrêa, 2000, p.22). Percebemos, pois, que esse tipo de produção cultural se distingue dos demais livros, em cuja elaboração há menor nitidez da interferência de agentes externos.

Como defende Fonseca (1999), não é possível separar o livro didático e a educação formal da conjuntura político-cultural e das relações de dominação, considerando que, constantemente, são instrumentos empregados para manutenção e "legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos" (p. 204); ou seja, "atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo" (Fonseca, 1999, p.204).

Corrêa (2000) argumenta que o uso do livro didático como fonte de pesquisa permite apreender qual é o projeto de formação social exercido pela escola. "Isso é permitido por meio das interrogações que podem ser feitas, quer em termos do conteúdo, quer de discurso, sem deixar de levar em consideração aspectos referentes a temporalidade e espaço" (p. 13); e, dessa forma, propicia questionar "a que e a quem serviu como um dos instrumentos da prática institucional escolar" (Corrêa, 2000, p.13).

Antes de realizar um estudo sobre a cartilha, precisamos compreendê-la como um objeto permeado por uma diversidade de aspectos técnicos, materiais, comerciais, sociais, culturais, políticos e educacionais.

As cartilhas trazem consigo informações como tendências metodológicas de um determinado período, através das questões ideológicas que carrega. A concepção de educação e de alfabetização em que

o professor acredita, ou o sistema educacional apregoa, está impressa no livro adotado em sala de aula. Isso posto, a pedagogia da alfabetização e produção editorial se cruzam nas páginas de um livro didático, mesmo que o alfabetizador não tenha consciência desse "cruzamento" e não saiba analisar a concepção educacionalque impregna ostextos e as atividades propostas no impresso. Segundo as autoras Frade e Maciel (2006), a análise dos elementos de um livro (texto, conteúdo, ordenamento linguístico ou metodológico, exercícios, imagens e outros recursos do mundo editorial) ou da relação deles entre si

> permite compreender que o resultado final é fruto dos recursos expressivos provenientes do processo de fabricação do livro e também da sua proposta didática. Assim Pedagogia cruza-se com edição. E a Pedagogia da alfabetização é que marca a diferença entre livros que visam uma aquisição inicial da escrita e da leitura, com os livros de leitura que visam o desenvolvimento da leitura (Frade; Maciel, 2006, p.3108).

O campo metodológico da historiografia que permite o estudo das cartilhas é a Nova História Cultural, com ênfase em um de seus domínios de estudo, a história da cultura material escolar. Entendemos que este campo da história tem contribuído para as pesquisas em história da educação, por seus procedimentos e sua estrutura interdisciplinar. Para Abreu Jr. (2005),

> os trabalhos de investigação na área de cultura material escolar caracterizam-se pelo enfoque interdisciplinar e complexo, com realce ao esforço de interpretação historiográfica, antropológica, sociológica e pedagógica. Esse trabalho interdisciplinar pode ser feito tanto a partir de uma dessas áreas tratadas em destaque, mas utilizando recursos subsidiários de uma ou outra, como através de propostas conjuntas em que não há decisão prévia de privilegiar alguma dessas áreas do conhecimento. Sem dúvida que, em qualquer desses procedimentos, as questões de tratamento metodológico devem ser bastante amplas para aceitar a diversidade dos enfoques adotados e a complexidade inerente a essa adoção (Abreu Jr., 2005, p.146).

Definir "cultura" é algo difícil, devido à pluralidade e complexidade que o termo envolve. Percebemos que não existe unanimidade entre os autores sobre o seu significado, tendo este variado também no tempo e no espaço e de acordo com a compreensão de cada sociedade. Segundo Burke,

> o termo cultura costumava-se referir às artes e às ciências. Depois, foi empregado para descrever seus equivalentes populares – música folclórica, medicina popular e assim por diante. Na última geração, a palavra passou a se referir a uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, casas e assim por diante) e práticas (conversar, ler, jogar) (Burke, 2004, p.43).

Considerando essa dificuldade de estabelecer um conceito consensual de "cultura", Falcon afirma que essa problemática acaba por se estender também à definição de quais objetos culturais poderiam constituir a matéria-prima da história cultural. Assim, uma das maneiras utilizadas pelos historiadores da cultura para

contornar as discussões sobre esta questão "foi, ou tem sido, a de pensar a história cultural como uma certa forma de abordagem do real histórico e, ao mesmo tempo, encarar a dimensão ou perspectiva cultural como alguma coisa que está presente na economia, na política e na sociedade como um todo" (Falcon, 2006, p.334).

Sobre o conceito de cultura, Vidal (2009) aponta que este já foi compreendido de várias maneiras, "ora em contraste à natureza ou à civilização; ora percebida como própria expressão humana (fato intelectual, artístico ou religioso); ora tomada na acepção ampla de modo de vida" (p.104); finalmente, passa a ser entendida como sistema de significações e, então, sob a batuta de estudiosos de várias áreas (sociólogos, antropólogos e historiadores) a cultura alcança a "convergência apenas na afirmação de seu caráter dinâmico, historicamente constituído e constantemente objeto de disputa" (p.104); ou seja, é justamente "no que comporta de tensão e conflito que ela permite a análise da homogeneização, ainda que provisória, da sociedade" (Vidal, 2009, p.104).

Vidal também explica que o uso da categoria cultura favorece a interdisciplinaridade e provoca "a sensação de que, imersos em um universo cultural, os pesquisadores são, eles também, objeto e sujeito da análise" (Vidal, 2009, p.104).

Devido à multiplicidade dos objetos culturais que podem ser estudados no âmbito da Nova História Cultural, e, ainda, às diversas instâncias que fazem parte da cultura, a educação encontra seu espaço, tanto como objeto a ser estudado quanto como um dos campos que a permeiam. Segundo Thomas (2000), "os valores educacionais de um período histórico são muito instrutivos, já que não só revelam o tipo de pessoas que são aí criadas, como também os próprios valores daquela cultura" (Thomas, *apud* Palhares-Burke, 2000, p.130).

A Nova História Cultural rompe com a forma tradicional de fazer história, propondo novos problemas, abordagens, objetos de estudo, fontes, impondo um novo ordenamento no campo disciplinar. Nunes e Carvalho (1993) apontam que a repercussão da história cultural da sociedade possui grande complexidade, principalmente no âmbito da história das instituições escolares. Isso ocorre sobretudo "porque a massa de estudos produzida sobre questões de produção, circulação e apropriação culturais abre novas perspectivas e põe novos problemas à investigação" (p. 49). Implica a divulgação dos resultados dos estudos realizados, permitindo a sua apropriação, quando necessário, e enseja que "os procedimentos de análise sejam refinados de maneira a que se dê conta do modo pelo qual as práticas escolares funcionam enquanto dispositivos de transformação material de outras práticas culturais e de seus produtos" (Nunes; Carvalho, 1993, p.49-50).

Se definir "cultura" não é uma tarefa fácil, o mesmo ocorre em relação à expressão "cultura escolar", novamente devido à pluralidade de aspectos que ela abrange. Assim, buscamos como referências para compreender a cultura escolar as abordagens defendidas por historiadores e antropólogos, como Dominique Julia, Roger Chartier, Jean-Claude Forquin, Antonio Viñao Frago, dentre outros.

Conforme Julia (2001), não podemos estudar a cultura escolar sem analisar as "relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular" (p. 10). Para ele "a cultura escolar [é] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar,

e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos" (Julia, 2001, p.10).

O conceito de cultura escolar, para Viñao-Frago (1995), é "um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como uma organização que inclui as práticas e comportamentos, estilos de vida, hábitos e ritos" (p.68). Ainda, segundo o autor, essa expressão compreende o que faz parte da história cotidiana da escolaridade, ou seja, objetos materiais, considerando sua "função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... – e modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhados" (p.68). Em síntese, a cultura escolar, para Viñao, pode ser compreendida como "toda a vida escolar: todos os fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, modos de pensar, dizer e fazer" (Viñao-Frago, 1995, p.68).

Destacamos, ainda, a visão do sociólogo Forquin (1993), que conceitua cultura escolar como "o conjunto de certos conteúdos cognitivos e simbólicos, que selecionados, organizados, normatizados e rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas" (Forquin, 1993, p.167).

De acordo com Abreu Junior (2012), na esfera da cultura escolar "circulam ações tanto dentro da escola quanto no território de irradiação e de ressonância do que se passa na escola, mas que têm nessa um ponto forte de influência" (p.170). Dessa maneira, as ações aí compreendidas "portam valores, saberes, práticas e estratégias específicas das atividades sociais de natureza escolar em que professores e alunos, os demais profissionais da escola, os responsáveis pelos alunos e a comunidade escolar realizam nesse âmbito" (p.170). Além disso, a cultura material escolar se constitui em um campo favorável às investigações, visto que possui produção conceitual diversificada e complexa, e por este motivo desperta o interesse para pesquisas em diversas áreas, como história da educação, sociologia, antropologia, filosofia e psicologia da educação e pedagogia (Abreu Jr., 2012, p.170).

Apesar de esses autores conceituarem, de formas diferentes, a cultura escolar, seus conceitos não se opõem e, como observam Gatti Júnior e Pessanha (2005), todos acreditam que um dos componentes da cultura escolar, o conhecimento, tem um papel determinante das necessidades e forças sociais, incluindo as escolares.

Como já mencionamos anteriormente, a história da cultura material escolar segue como um dos domínios da Nova História Cultural. Ela tem sua origem, como o próprio nome sugere, na História Cultural e essa, por sua vez, é herança do movimento dos *Annales*. Segundo Pesavento, a Nova História Cultural proporciona uma nova maneira de estudar a cultura sem estar atrelada à História do Pensamento ou à História Intelectual. Ultrapassa a forma de pensar a História da Cultura da maneira antiga, que priorizava somente as grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos: "Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo" (Pesavento, 2005, p.15).

Nos últimos anos, a expressão cultura material escolar passou a ser adotada em História da Educação, como nos explica Souza (2007), devido aos estudos realizados sobre a cultura escolar que surgem a partir da renovação instigada pela Nova História Cultural. E, também, em resposta ao aumento

da preocupação dos historiadores em preservar as fontes de pesquisa e de memória educacional, o que então era relegado a segundo plano. Infelizmente, a perda, por armazenamento de forma indevida, ou mesmo por descarte, de materiais educacionais ocorre em muitas instituições escolares, o que, em muitos casos, dificulta as pesquisas.

Essa questão foi discutida por Peixoto (2001), em seu texto "Memória em Minas Gerais: entre o descarte a preservação". De acordo com a autora, as instituições escolares, em vários casos, preservam apenas o próprio prédio e alguns móveis antigos e raramente documentos escritos. Assim, os diversos materiais pedagógicos como, por exemplo, os livros escolares, diários de classe, planos de aula, cartazes de leitura, atas de reunião e outros, por serem considerados como material já superado, ou não existem mais na escola, ou estão em estado de preservação deplorável. "Esse material tem ficado em porões, mal-acondicionados, sujeitos a todo tipo de intempéries, apresentando alto e rápido nível de deterioração" (p.195). Isso se deve, principalmente, ao fato de as instituições escolares, de forma geral, não enxergarem esse tipo de material como fontes históricas, não se preocupando, portanto, com sua preservação. Desta forma, a "falta de local adequado nos estabelecimentos, a ausência de funcionários especializados para a organização de papéis propiciam a conceituação de 'papel velho', seguido de descarte prematuro" (p.195). E, diante da vontade de modernizar as escolas, ou até de abrir espaços para outros fins, acabam por se desfazer "de documentos preciosos sobre seu passado" (Peixoto, *apud.* SBHE, 2001, p.195).

Souza defende ainda que, ao especificar um domínio próprio para a cultura material, ou seja, para o universo de artefatos e contextos materiais relativos à educação escolarizada, ampliamos a expressão. Por conseguinte, seu significado passa a contemplar não apenas as edificações, o mobiliário, os materiais didáticos, os recursos audiovisuais, as chamadas novas tecnologias do ensino, como também a "intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos e com a problemática da produção e reprodução social" (Souza, 2007, p.170).

Portanto, realizar pesquisas sobre os objetos que fazem parte da cultura material escolar vai muito além da descrição de seu aspecto físico, uma vez que eles só têm algo a nos dizer se considerarmos as práticas sociais que são realizadas com eles e a partir deles. Nesse sentido, Meneses (1998) afirma que, ao considerarmos os atributos intrínsecos dos artefatos, esses se restringem somente às propriedades de natureza físico-química, como forma geométrica, peso, cor, textura, dureza, etc. Entretanto, os atributos de sentido não são imanentes: "o fetichismo consiste, precisamente, no deslocamento de sentidos das relações sociais – onde eles são efetivamente gerados – para os artefatos, criando-se a ilusão de sua autonomia e naturalidade" (p. 91). Isso posto, compreendemos que "tais atributos são historicamente selecionados e mobilizados pelas sociedades e grupos nas operações de produção, circulação e consumo de sentido. Por isso, seria vão buscar nos objetos o sentido dos objetos" (Meneses, 1998, p.91).

Todavia, Veiga (2000) nos alerta sobre o risco de concebermos o estudo da cultura material como mero estudo dos objetos utilizados na escola, uma vez que a cultura material escolar não é formada unicamente por objetos concretos, mas também compreende a relação existente entre os múltiplos significados dos objetos e o contexto em que estão inseridos. Diante disso, a autora argumenta que

os modos de uso dos objetos, sua escolha, a receptividade, ausências e presenças de utensílios, o preço, os processos de aquisição e procedência, entre outros, são elementos que participaram ativamente da criação, operação, manutenção e/ou desativação das experiências escolares (Veiga, 2000, p.4).

É nesse sentido que Souza (2007) nos remete à concepção de que os artefatos são produtos do trabalho humano que possuem duas funções distintas: uma, que se refere à sua utilidade prática, e outra, simbólica: "significa considerar que os artefatos são indicadores de relações sociais e como parte da cultura material atuam como direcionadores e mediadores das atividades humanas, o que confere aos objetos um significado humano" (Souza, 2007, p.169).

Portanto os objetos pertencentes à escola têm muito a nos dizer sobre a cultura material escolar, desde que sejam considerados em seus aspectos físicos, sociais, pedagógicos, técnicos, econômicos, históricos, enfim, os diversos aspectos culturais que os revestem de significados.

A Cartilha como objeto da Cultura Material Escolar

Conforme aponta Gatti Júnior (2004), o livro didático, e consequentemente a cartilha, pode ser, ao mesmo tempo, considerado:

> Material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos; mercadoria; depositário de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico; portador de um sistema de valores; suporte na formulação de uma História Nacional; fontes de registros de experiências e de relações pedagógicas ligados a políticas pedagógicas da época; e ainda como materiais reveladores de ângulo do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional (Gatti Júnior, 2004, p.35)

Diante dessa complexidade de características do livro didático e da cartilha, buscaremos analisar alguns dos aspectos mais relevantes para estudo pela História da cultura material escolar.

Como nos revela Souza (2007), nos dois últimos séculos os professores e profissionais da educação passaram a conferir uma importância exacerbada aos materiais escolares, colocando-os como imprescindíveis à concretização das práticas educativas e, dessa forma, "justificando-os como condição do sucesso ou das dificuldades do trabalho docente, relacionando-os às efetivas possibilidades de renovação pedagógica, modernização e eficiência educacional" (p.169). Essa supervalorização dos materiais escolares, como essenciais às práticas pedagógicas, se deveu, em grande parte, à adoção do método intuitivo na transição do século XIX para o século XX, devido à relevância que concedia à observação e ao trabalho; e, dessa forma, colocando o uso dos materiais pedagógicos como decisivos das "lições de coisas" (SOUZA, 2007, p.169).

Percebemos a cartilha como um dos objetos utilizados pelos professores tidos como cruciais às práticas educativas de alfabetização. Portanto, esse material era considerado referência no processo de

alfabetização. Para muitas alfabetizadoras, sua presença é que garantiria a concretização do aprendizado da leitura e da escrita. Conforme Amâncio (2002), "a cartilha é um recurso didático que foi incorporado ao processo de ensino da leitura e da escrita como algo natural" (Amâncio, 2002, p.14).

Rocha e Somoza (2012) relatam que os manuais escolares e as cartilhas fazem parte dessa categoria, são "objetos culturais que encarnam em sua materialidade uma multiplicidade de intenções, objetivos, regulações" (p.28) e, ao empregá-los como fontes, permitem revelar "valores partilhados em uma determinada época; sobre as representações sociais; e sobre as práticas escolares" (Rocha; Somoza, 2012, p.28).

A cartilha, como um objeto da cultura material escolar, será observada a partir de vários aspectos: materialidade do objeto, produção intelectual do autor, material didático definidor de uma concepção pedagógica e epistemológica da escola e do alfabetizador, objeto do aluno, reprodutor de valores cívicos e sociais, produto editorial, além das funções e usos do objeto.

A materialidade do objeto se traduz na sua constituição e caracterização: a configuração gráfica, tamanho, formato da capa, quantidade de páginas, tipo de impressão, imagens etc. Para Frade (2012), a materialidade das cartilhas, ou livros de alfabetização, precisa ser considerada quando o tomamos como objeto de análise. A própria qualidade do material pode indicar para que público a cartilha foi pensada, produzida e destinada. Diante do exposto, "essa é uma dimensão que nos envia para outras materialidades, pois não podemos esperar de livros dirigidos a uma educação pública as mesmas qualidades materiais de livros luxuosos, dirigidos a classes abastadas ou à burguesia" (Frade, 2012, p.186). Ademais,

> livro como objeto material não pode ser relacionado apenas a uma pedagogia para ensinar a ler; é preciso interrogar sobre o modo como esse objeto aparece no horizonte de leitores que vão conviver com a cultura gráfica e material de um período. Essa representação construída pela forma da encadernação, tipo de impressão e papel e pela configuração gráfica tem um peso maior quando pensamos que esse pode ter sido, para muitos, o primeiro material em forma de livro manuseado pelos leitores (Frade, 2012, p.187).

A cartilha, como objeto de produção intelectual do seu autor, foi criada a partir das suas concepções epistemológicas sobre a educação, alfabetização e visão de mundo. Por conseguinte, será reveladora do método de alfabetização que o autor propõe, através de conteúdo e atividades. Diante disso, Magalhães entende que os manuais, sejam eles de autoria de um cientista, de um literato, de um professor, "informam e enformam diferenciadamente a leitura, perspectivando visões de mundo, igualmente diferenciadas" (Magalhães, 2006, p.8).

Entretanto, conforme argumenta Bittencourt (2004), o autor de livros escolares não é livre para escrevê-lo somente seguindo suas crenças educacionais, sem considerar vários outros aspectos, como a pressão do Estado, das editoras, da sociedade e do mercado:

> O autor de uma obra didática deve ser, em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional. Mas, além da vinculação aos ditames oficiais, o autor é dependente do editor, do fabricante do seu

> texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para publicação e em todo o processo de transformação do seu manuscrito em objeto de leitura, um material didático a ser posto no mercado (Bittencourt, 2004, p.479).

Ainda sobre a questão das pressões que autores das cartilhas sofrem, Bittencout relata que os conflitos políticos interferem até na opção pelo método de alfabetização a ser utilizado no livro, que não é definido, então, somente por questões didáticas, como se constata em suas palavras:

> A escolha do método analítico para a alfabetização, em oposição ao usual método sintético, representava a posição dos grupos de educadores defensores de uma escola laica. Os seguidores do método analítico eram, em sua maioria, republicanos, com o discurso voltado para uma democratização do saber escolar e contrários ao espírito tradicional de educação, cujo ensino era calcado em métodos da Igreja (Bittencourt, 2004, p.484).

Além disso, ao ser analisada como um material didático utilizado na escola, a cartilha será reveladora das concepções educacionais e pedagógicas dessa escola, bem como das relações sociais por ela estabelecidas. Constitui, também, um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais. Segundo Corrêa (2000), ao considerarmos o aspecto da circulação e do uso dos materiais escolares na escola, é possível estabelecer "relações entre estes aspectos e as compreensões epistemológicas sobre a educação, a aprendizagem escolar, a didática e metodologia de ensino, no sentido de entendê-las através das práticas escolares, meios de seus desdobramentos concretos nessa instituição" (Corrêa, 2000, p.14).

Mortatti, em sua pesquisa sobre o uso das cartilhas de alfabetização nas escolas brasileiras e sua relação com a cultura escolar, argumenta que, ao escolher os materiais, principalmente a cartilha, como o principal instrumento para guiar o trabalho de alunos e professores, o que a escola tem oferecido aos estudantes é o acesso a uma determinada cultura escolar, "que forma nossas crianças, no sentido da constituição de um modo de pensar, sentir, querer e agir relacionado com a imagem idealizada de linguagem/língua e com modelos equivocados de leitura, escrita e texto" (Mortatti, 2000, p.51).

Por outro lado, Corrêa (2000) discute que a escola não é a única responsável pela escolha dos materiais educacionais utilizados no ensino. Tendo isso em vista, devemos considerar que "o livro escolar, ao fazer parte da cultura da escola, não integra essa cultura arbitrariamente. É organizado, veiculado e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla" (p.19). Por conseguinte, a autora aponta que, ao analisar esse tipo de material, é possível perceber "a 'mediação' que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação, o que significa interpretar parte de sua função social" (Corrêa, 2000, p.19).

Da mesma forma, a cartilha desvela as concepções epistemológicas, didáticas e de mundo do alfabetizador, visto que ele fará um uso da cartilha de acordo com suas crenças e valores. A forma como a utiliza em sala pode variar: pode ou não ter usado a cartilha proposta, pode tê-la utilizado como suporte único, ou como complemento da sua prática, enfim, pode fazer usos diferenciados. Outra questão

importante diz respeito ao fato de que muitas cartilhas, assim como outros livros didáticos, foram e ainda são produzidos por professores.

Como um objeto do aluno, a cartilha deve ser observada com um objeto único, visto que o significado a ela conferido, o uso que dela é feito, suas marcas e lembranças são únicas:

> Anotações, desenhos e até páginas ou figuras recortadas, quando não arrancadas, fornecem indícios de uso e convidam a esse processo de estranhamento que transforma o objeto usual num bem de valor único e insubstituível. Um manual escolar não é, simplesmente, uma reprodução em série de um conjunto do qual só se identifica por um número de impressão. Ele é um objeto pessoal e singular, e não se confunde com os exemplares do mesmo manual pertencentes aos outros colegas da classe (Abreu Jr., 2005, p.154).

Há de se considerar, ainda, que a cartilha é um objeto editorial e, como tal, tem suas marcas de produção que perpassam pela questão das relações entre a escola e o mercado, pela veiculação de valores e formação de condutas aceitas socialmente, e, principalmente, pela questão econômica. Conforme Corrêa (2000), "a relação entre livro didático, comercialização e lucro exige uma maior abrangência. Justamente porque, somadas às normas educativas e sociais, acham-se as de mercado. Elas incidem sobre critérios comerciais" (p.22). Por conseguinte, considerando a forma como uma parte do conhecimento foi disseminada na escola, percebemos que a forma como o livro escolar foi organizado diz menos a respeito de critérios pedagógicos e mais sobre o que o torna vendável, como, por exemplo, títulos, ilustrações e tipo de papel (Corrêa, 2000).

Vários autores destacam a questão mercadológica como fator importante para a compreensão dos estudos sobre livros didáticos, como é o caso de Bittencourt (1993), Gatti Júnior (1997), Munakata (2012) e outros. Para Bittencourt, o livro didático é "um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado" (Bittencourt, 1998, p.71). Gatti Júnior destaca que

> entre as determinações mais fortes está a questão econômica, pois, se o livro didático for tomado como uma entre outras mercadorias produzidas na sociedade, não se pode deixar de considerá-lo como um bem vendável, feito para gerar lucro, acumular capital financeiro etc. (Gatti Júnior, 2004, p.159).

Consequentemente, percebemos que a cartilha não é um objeto meramente pedagógico e isento de relações sociais. Antes, ele está impregnado dos valores da sociedade e do tempo em que está inserido e, por conseguinte, também se traduz em uma forma de dominação cultural:

> seja pelo aparato burocrático em que mergulham no decurso dos processos de produção, legitimação, aprovação e leccionação, seja pela sua centralidade no interior da cultura e da acção escolares, uma das marcas sócio-culturais mais relevantes quando se analisam os manuais escolares é a explicitação de juízos sobre conteúdos, lugares, figuras ou personagens. Subjazem aos manuais escolares lógicas de autoridade e de verdade que não são comuns a outros livros ou produtos culturais, mesmo no interior da cultura escolar. O manual escolar, mais que um meio de aculturação e de alteridade, é factor de afirmação e de dominação cultural (Magalhães, 2006, p.10).

Como mencionado, a produção de impressos didáticos, como a cartilha e outros materiais escolares, é vinculada ao poder instituído, atendendo, assim, ao que é estabelecido pelo Estado. A esse respeito, Bittencourt (2008) sublinha que, com o intuito de transformar "um material didático no produto de maior consumo da cultura escolar, os editores associaram-se ao Estado, engendrando atuações conjuntas em suas formas de circulação" (Bittencourt, 2008b, p.78).

Entretanto, como elucida Choppin (1992), a relação do mercado de livro didático com o Estado não é igual em todos os países. Segundo ele, os manuais, em países totalitários, "geralmente impostos pela administração, repercutem o discurso oficial e, com isso, reforçam a ação das outras mídias (p.60)". Mas, em outros países, como por exemplo, na França, onde, "há mais de um século, a produção dos manuais está assegurada por uma pluralidade de editoras e sua escolha livremente exercida pelos professores, esse risco é bem menor" (Choppin *apud* Munakata, 2012, p.60).

Diante das várias abordagens que o estudo da cartilha permite, uma das questões importantes a ser considerada é a das fontes de pesquisa que serão adotadas, bem como a metodologia de trabalho. Assim, como nos apresenta Corrêa (2000), os livros escolares que guiaram o trabalho de muitos professores são "testemunhos de conteúdos de naturezas diversas no que tange a valores morais, éticos, sociais, cívicos e patrióticos" (p.11). No entanto, para desvendá-los se faz necessário considerar dois aspectos: primeiramente, se são materiais que junto a outras fontes escritas, orais e iconográficas contribuem significativamente para a história do pensamento e das práticas de educação; o segundo aspecto refere-se ao fato de que são portadores de "conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social" (Corrêa, 2000, p.11).

No trabalho com a História da Cultura Material Escolar, Meneses (2003) esclarece que não é possível considerar apenas as fontes materiais, visto que isso resultaria no empobrecimento da pesquisa, pois restringir-se à história de artefatos ou de contextos materiais, como sua produção, circulação e uso, não faz sentido. Para serem interessantes para a História, os objetos devem ser pensados no contexto de uma História da sociedade. Assim, para bem compreender "como as sociedades, seu funcionamento e suas transformações constituem problema da maior complexidade, é que se torna necessário estabelecer cortes e enfoques para dar conta de aspectos relevantes, articulados ao todo social" (p.26).Desta forma, pode-se utilizar a cultura material como uma das plataformas de observação. Entretanto, para que possamos alcançar uma observação eficaz, se faz necessária a utilização de todas as fontes disponíveis, sejam materiais, escritas, orais, hábitos corporais etc., "ainda que as materiais possam predominar. É, contudo, a dimensão material da produção/reprodução social que está sendo estudada" (Meneses, 2003, p.26).

Para finalizar, ao trabalhar com estudos culturais, precisamos lembrar que esse tipo de investigação não possui uma metodologia diferenciada, que possa se definir como própria. Com efeito, este tipo de pesquisa faz uso de outros métodos. De acordo com Nelson, Treichler e Grossberg (1995), sua metodologia pode ser denominada como *bricolage*, ou melhor, "sua escolha da prática é pragmática, estratégica e auto-reflexiva. A escolha das práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto" (Nelson, Treichler, Grossberg, 1995, p.09).

Desta forma, o que nos permite, de fato, estudar as cartilhas como artefato cultural é compreendê-las como objeto multifacetado, que precisa ser analisado no contexto de determinada época, determinada sociedade e que possui determinada cultura. Assim, temos condições de, por meio deste objeto da cultura material escolar e de muitas outras fontes que compõem esse universo da escola, construir uma história da alfabetização.

Referências

ABREU JR., Laerthe de Moraes. *Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar*. Pro-posições, v.16, n.1 (46), p.145-164, jan./abr., 2005.

______. *Por uma metodologia em cultura material educativa*: trabalho com documentos sobre educação na primeira metade do século XX. Educação em Perspectiva. Viçosa-MG, v.3, n.1, p.167-184, jan./jun. 2012.

AMÂNCIO, Lázara N. de B. *Cartilhas, para quê?* Cuiabá: EdUFMT, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico*: Uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula.*7ª edição. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

______.Livro didático e saber escolar*:*1810-1910. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b. BURKE, Peter. *O Que é História Cultural?* Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

______. Editors and authors of compendia and reading books (1810-1910). *Educ. Pesqui. [online]*. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000300008&script=sci_abstract>. Acessado em: 11/01/2017.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa, Rio de Janeiro: Difel, Bertrand Brasil, 1990.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. *O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação*. Caderno Cedes, ano XX, n.52, novembro/2000.

FARIA FILHO, Luciano M. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas* – itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p.193-211.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. O livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades. In: *Simpósio Nacional da Associação Nacional de História*, 20, Florianópolis, 1999. História: fronteiras / Associação nacional de História. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cynthia G.; FONSECA, Thaís N. de Lima e (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.49-75.

______. História Cultural e História da Educação na América Portuguesa. *26a Reunião Anual da ANPED* – Novo governo, novas políticas? Rio de Janeiro: Anped, 2003a.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura:* as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. *Cartilhas escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais*: construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas. Projeto de Pesquisa Interinstitucional. UFMG: 2001.

______; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Lições de Minas: as primeiras letras entre cartilhas e arquivos. *Anais* do 14º COLE. Campinas: Graf. FE, 2003.

______. Cartilhas/impressos: perspectivas teórico-metodológicas de análise do texto e do paratexto e suas contribuições para a história da alfabetização e do livro. In: *Anais* do 6º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006.

______. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil*: uma história de sua história. 2ed.Marília: Editora da UNESP, 2012.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: n.0, p.63-82, set./dez., 1995.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A Escrita Escolar da História*: Livro Didático e Ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

______. *Livros Didáticos, Saberes Disciplinares e Cultura Escolar*: primeiras aproximações. História da Educação (UFPel), Pelotas/RS, v.1, n.2, 1997.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gisele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.01, Sociedade Brasileira de História da Educação- SBHE, p.9-43, jan-jul 2001.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1984.

MAGALHÃES, Justino. O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para a História do Manual Escolar em Portugal. In: *Revista de Ciências da Educação*, Portugal, n.1, p.5-14, 2006.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.23, n.45, p.11-36, 2003.

______. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. *Revista Estudos Históricos* – Arquivos Pessoais. Rio de Janeiro, n.21, mar-jun/1998.

MORTATTI, Maria do R. L. Cartilha de Alfabetização e Cultura Escolar: Um Pacto Secular. *Caderno Cedes*, Unicamp, ano XX, n.52, p.45, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cedes/v20n52/a04v2052.pdf>. Acesso em 22 de novembro de 2016.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições* [online]. 2012, vol.23, n.3, pp.51-66. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf >. Acesso em 05/01/2017.

NELSON, C.; Treichler, P.A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org). *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos Anped*, n.5, set. 1993.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia G. *As muitas faces da história*. Nove entrevistas. São Paulo: Editora. UNESP, 2000.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A memória em Minas Gerais: entre o descarte e a preservação. In: Sociedade brasileira de História da Educação (org). *Educação no Brasil*: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001. (Coleção memória da Educação), p.189-204.

PESAVENTO, Sandra J. *História & História Cultural*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.19-68.

PESEZ, Jean-Marie. História da cultura material. In : LE GOFF, Jacques (Org.). *A História Nova*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990, p.177-213.

ROCHA, H. H. P; SOMOZA, M. *Apresentação do dossiê "Manuais escolares"*: múltiplas facetas de um objeto cultural. Pró - Posições (UNICAMP. Impresso), v.23, n.3(69), p.21-31, 2012.

SANTOS, Sônia Maria dos. *Histórias de Alfabetizadoras Brasileiras*: entre saberes e práticas. 2001, 335f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas*: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p.163-189.

VEIGA, Cynthia Greive. Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais. In: Congresso Brasileiro De História Da Educação, 1, *Anais*... Rio de Janeiro: SBHE, 2000. 1 CD.

VIDAL, Diana. Cultura e Práticas escolares como objeto de pesquisa em História da Educação. In: ROCHA, M. B. M.; Yasbeck, D C M (Org.). *Cultura e História da Educação*: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

VIÑAO, A. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. In: WARDE, M. (Org.). *Contemporaneidade e Educação*, ano V, n.7, Rio de Janeiro: IEC, 2000, p.93-110.

Sobre os autores

Andréia Demétrio Jorge Moraes
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais e professora da educação básica da Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves (Ituiutaba/MG). Pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa "História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer" (UFU).

Armindo Quillici Neto
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Federal de Uberlândia, atuando na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), *campus* Ituiutaba. Pesquisador vinculado aos grupos de pesquisa: "História e Historiografia da Educação Brasileira" (UFU); "Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação" (UFU); "NEPHEB – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ética, Política e História da Educação Brasileira" (UNIVÁS).

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal de Uberlândia, atuando na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), *campus* Ituiutaba. Pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa: "Projetos globais e o estranho. Situações locais e o diverso" (UFSC); "GEPEDHE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação" (UFU); "Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira" (UFU); "Psicoterapias Existenciais e Humanistas" (UFMA).

Cancionila Janzkovski Cardoso
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Rondonópolis. Pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa: "Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento" (UFMG); "ALFALE – Alfabetização e Letramento Escolar" (UFMT); "CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita" (UFMG).

Cecilia Maria Aldigueri Goulart
Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora Titular da Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa: "Linguagem, cultura e práticas educativas" (UFF); "NEPEHLA – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, História, Letras e Artes: Diversidade Sociocultural, Relações Étnico-raciais em Países de Língua Portuguesa" (UFMG).

Elizabeth Farias da Silva
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa: "Projetos globais e o estranho. Situações locais e o diverso" (UFSC); "Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação" (UFU).

Francisca Izabel Pereira Maciel
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa: "Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento" (UFMG); "CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita" (UFMG); "NEPEHLA – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, História, Letras e Artes: Diversidade Sociocultural, Relações Étnico-raciais em Países de Língua Portuguesa" (UFMG).

Gabriela Marques de Sousa
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa: "História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer" (UFU); "Grupo de Estudos e Pesquisas Sócio-Históricas em Educação dos Vales" (UFVJM).

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Federal de Lavras. Pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa: "ALLE/AULA – Alfabetização, Leitura e Escrita/ Trabalho Docente na Formação Inicial" (UNICAMP); "Grupo de Pesquisa em Linguagens, Leitura e Escrita" (UFLA); "FORPEDI – Grupo de Pesquisa sobre Formação docente e Práticas Pedagógicas à luz da Psicologia da Educação e da Didática" (UFLA).

Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa: "ALFALE – Alfabetização e Letramento Escolar" (UFMT); "CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita" (UFMG); "GEPHE – Centro de Pesquisa em História da Educação" (UFMG); "Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita" (UFMG).

Juliano Guerra Rocha
Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor da Prefeitura de Itumbiara/GO e Secretaria de Estado de Educação de Goiás. Pesquisador vinculado aos grupos de pesquisa: "História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer" (UFU); "Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira" (UFU).

Lázara Nanci de Barros Amâncio
Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Rondonópolis. Pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa "ALFALE – Alfabetização e Letramento Escolar" (UFMT).

Márcia Campos Moraes Guimarães
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Prefeitura de Rio Verde/GO. Pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa "História e Historiografia da Educação Brasileira" (UFU).

Maricilde Oliveira Coelho
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal do Pará. Pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa: "Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento" (UFMG); "História da Educação na Amazônia" (UEPA); "GHECAP – Grupo de História da Educação da Criança na Amazônia Paraense" (UFPA).

Marília Villela de Oliveira
Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa "História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer" (UFU).

Michelle Castro Lima
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora do Instituto Federal Goiano, *campus* Morrinhos. Pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa: "História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer" (UFU); "LIPEEC – Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa e Estratégias no Ensino de Ciências" (IF Goiano); "Formação Docente e Políticas Educacionais" (IF Goiano).

Rogério Justino
Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília. Professor do Instituto Federal Goiano. Pesquisador vinculado aos grupos de pesquisa: "GERAJU – Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (UnB); "NELPPE – Núcleo de Estudos em Linguagens e Políticas Públicas para a Educação" (IFTO); "GRIECE – Grupo Regional e Internacional de Estudos Comparados em Educação" (UnB); "PEQUI – Pesquisa, Inovação, Ciência e Educação" (IFTO).

Silvia Aparecida Santos de Carvalho
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora de Projetos na Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo. Pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa "ALLE/AULA – Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial" (UNICAMP)

Sônia Maria dos Santos
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa: "História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer" (UFU); "Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento" (UFMG); "Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira" (UFU); "Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia" (UFT).

Tânia Rezende Silvestre Cunha
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais e Supervisora Educacional da Escola Municipal Machado de Assis (Ituiutaba/MG). Pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa "História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer" (UFU).

Vanessa Lepick
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa: "História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer" (UFU); "Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira" (UFU).

Sobre o livro

Formato	21cm x 23cm
Tipologia	Minion Pro
Papel	Capa no papel couchê fosco 300g (terá laminação fosca na frente da capa) e miolo no sulfite 90g
Ano publicação	2018
Impressão	RB Digital

É alentador tornar públicas pesquisas sobre a história da alfabetização, pelo que contribuem para fomentar a discussão sobre balizas investigativas para a pesquisa da temática. As relevantes perguntas propostas pelos professores Sônia Maria dos Santos e Juliano Guerra Rocha, organizadores da obra, para orientar a elaboração dos capítulos do livro justificam essa contribuição: "Como utilizar as fontes selecionadas na historiografia da alfabetização? Quais são as potencialidades dessas fontes?". A contribuição vai além, entretanto. As pesquisas iluminam a compreensão de aspectos marcantes da tradição teórico-metodológica do campo e também podem ser relevantes para a contextualização de políticas públicas que possam se organizar tomando como norte o processo de alfabetização.

Cecilia M. A. Goulart/UFF

ISBN 978-85-7078-475-9